



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Skriftspråksundervisning i en vid kontext

- *Hur varierad skriftspråksundervisning kan utformas med inspiration  
från John Dewey och ett multimodalt förhållningssätt*

Victoria Arfvidsson, Matilda Gustavsson, Rebecca Hildebrand

LAU390

Handledare: Margareta Häggström

Examinator: Anita Wallin

Rapportnummer: 8

## Abstract

### **Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01**

**Titel:** Skriftspråksundervisning i en vid kontext. Hur varierad skriftspråksundervisning kan utformas med inspiration från John Dewey och ett multimodalt förhållningssätt.

**Författare:** Victoria Arfvidsson, Matilda Gustavsson, Rebecca Hildebrand

**Termin och år:** HT 2013

**Kursansvarig institution:** LAU390: Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Margareta Häggström

**Examinator:** Anita Wallin

**Rapportnummer:** 8

**Nyckelord:** läs- och skrivundervisning, läsning, skrivning, John Dewey, learning by doing, multimodala teorier

### **Sammanfattning**

Syftet med vår undersökning är att finna nya, varierande och motiverande sätt att undervisa i läsning och skrivning. Detta vill vi finna svar på genom att undersöka hur läs- och skrivundervisningen ser ut på en utvald skola i New York City. Skolan arbetar utifrån John Deweys lärandeteorier. Vi har gjort en beskrivande undersökning, som utgått från en multimodal och progressiv teori. Genom kvalitativa samtalsintervjuer och observationer har vi fått svar på hur undervisningen i läsning och skrivning går till på den undersökta skolan. Vi har tagit del av tidigare forskning och litteratur inom läs- och skrivinlärning, och läs- och skrivutveckling, för att kunna föra en professionell diskussion utifrån resultatet. Vår undersökning visar att läsande och skrivande med fördel kan läras i multimodala och meningsfulla sammanhang för att skapa lust inför lärande. Ytterligare visar undersökningen att elever lär mycket bra då de aktiveras och har inflytande i undervisningen. Vi har kommit fram till att ett helhetsperspektiv på läsning och skrivning är väsentligt för att språkundervisningen ska kunna göra eleverna till goda läsare och skribenter, deltagande i en samhällelig kontext. Hög lärartäthet, små klasser, anpassade lokaler samt frihet gentemot kursplan är aspekter som kan utgöra förutsättningar för att den progressiva pedagogiken ska kunna fungera i praktiken. Genom att utforma språkundervisningen på ett multimodalt och progressivt sätt menar vi att elevers läs- och skrivutveckling görs mer effektiv och meningsfull.

## Förord

Vi vill tacka vår kontaktperson på The West School i New York City, som med stort engagemang gjorde det möjligt för oss att besöka skolan. Ett stort tack riktar vi även till de fyra lärare på skolan som tog sig tid att träffa oss för en intervju. Vi vill även tacka övriga lärare på skolan som med mycket gästfrihet bjöd in oss att delta och undersöka lektioner och undervisningsmaterial etc. Tack till Adlerbertska stiftelsen som gav oss stipendium för vår resa till USA. Slutligen riktar vi ett tack till vår handledare Margareta Häggström, från institutionen för didaktik och pedagogisk profession, som varit till stor hjälp för oss under vårt skrivande. Vi upplever att vi fått ett gott stöd, och vi uppskattar hennes vägledning i form av råd och feedback.

Göteborg 2014-01-02

*Victoria Arfvidsson, Matilda Gustavsson, Rebecca Hildebrand*

## Innehållsförteckning

1.	Inledning.....	1
2.	Syfte och frågeställningar.....	2
2.1	Avgränsningar .....	2
2.2	Definition av ord och termer .....	2
3.	Teoretisk utgångspunkt .....	4
3.1	Progressiv pedagogik.....	4
3.2	Ett multimodalt perspektiv på lärande .....	5
4.	Litteraturgenomgång .....	5
4.1	Skriftspråk .....	6
4.2	Att vara litterat.....	6
4.3	Läs- och skrivinläring och fortsatt utveckling.....	7
4.4	Språkets form och funktion .....	7
4.5	Att skapa mening, lust och engagemang .....	8
4.6	Vägar till skrivande .....	9
4.7	Synsätt och metoder.....	10
4.7.1	Whole language.....	10
4.7.2	Läsning på talets grund .....	11
4.7.3	Helordsmetoden .....	11
4.7.4	Ljudmetoden.....	11
4.7.5	Whole-part-whole.....	11
4.8	Informations- och kommunikationsteknologi (IKT) .....	12
4.9	Skriftspråksutvecklingens rum .....	12
4.10	Individualisering .....	12
4.11	Styrdokument.....	13
4.12	Sammanfattning .....	13
5.	Metod .....	13
5.1	Kvalitativ fallstudie .....	13
5.2	Intervju.....	13
5.3	Observation.....	14
5.4	Urval .....	15
5.4.1	Intervjupersonerna.....	15
5.5	Tillvägagångssätt .....	15
5.6	Reliabilitet .....	16
5.7	Validitet .....	16
5.8	Generaliserbarhet.....	16
5.9	Etiska aspekter.....	17
5.10	Metodanalys.....	17
6.	Presentation av skolan.....	17
7.	Resultat.....	18
7.1	Language Arts.....	19
7.2	Läsning .....	19

7.3	Skrivning .....	21
7.4	Sing it! Say it! .....	24
7.5	Byggande och skapande .....	24
7.6	Spel .....	25
7.7	Kroppsliga uttryckssätt .....	25
7.8	IKT.....	25
7.9	Ämnesintegrering .....	26
7.10	Elevinflytande.....	26
7.11	Individen och samhället.....	27
7.12	Skolans individfokus .....	28
7.13	Sammanfattning.....	30
8.	Diskussion .....	30
8.1	Meningsfullhet.....	30
8.2	Varierande uttryckssätt .....	31
8.3	Skapande.....	31
8.4	Helhet.....	32
8.5	IKT.....	33
8.6	Fysisk och psykisk miljö .....	33
8.7	Slutsats.....	34
9.	Vidare forskning.....	35
10.	Referenslista .....	36
10.1	Böcker.....	36
10.2	Artiklar & Rapporter .....	37
10.3	Websidor.....	37
11.	Bilagor.....	38
11.1	Bilaga 1 .....	38
11.2	Bilaga 2 .....	39
11.3	Bilaga 3.....	43

## 1. Inledning

Att ha god läs- och skrivförmåga blir allt viktigare i det samhälle vi lever i. Nästan oavsett inom vilket område man arbetar är det en förutsättning att man besitter dessa förmågor. Enligt den senaste PISA-undersökningen har svenska elevers läsförmåga försämrats de senaste tio åren, och de svenska resultaten ligger betydligt lägre än de övriga OECD-ländernas (Skolverket, 2013). Vi ser detta som alarmerande då vi anser att en god läs- och skrivförmåga är en förutsättning för att eleverna ska kunna bli en del av en demokrati. Enligt Lgr11 (Skolverket, 2011) ska utbildningen ”förbereda eleverna för att aktivt delta i samhällslivet” (s. 8). Vidare ska skolan ”ansvara för att eleverna inhämtar och utvecklar sådana kunskaper som är nödvändiga för varje individ och samhällsmedlem” (s.13).

Enligt regeringens undersökning om läsvanor bland svenska elever, ligger intresset för läsning lågt (SOU, 2012:65). Vi ser en tydlig koppling mellan den svaga läslusten och de låga läsförståelseresultaten. Dessutom ser vi starka kopplingar mellan läsning och skrivning, då dessa förmågor utvecklas hand i hand (Längsjö & Nilsson, 2005). Skolan har ett stort ansvar att vända denna nedåtgående trend. Det finns således anledning att försöka finna nya vägar som öppnar upp för ett större läs- och skrivintresse hos eleverna. Det är inte bara skolan som organisation som har ett ansvar, utan detta ligger också på den enskilde läraren.

Som blivande svensklärare vill vi söka efter alternativa sätt att undervisa på i läsning och skrivning, som är varierande och tillåter eleverna att använda flera uttryckssätt och sinnen. Vi har en ambition om att skolan ska vara en plats där engagemang och motivation står i centrum. Därför vill vi ta reda på hur man kan arbeta med läsning och skrivning på ett lustfyllt sätt. Precis som Skolverket (2011) uttrycker det anser vi att ”[u]tforskande, nyfikenhet och lust att lära ska utgöra en grund för skolans verksamhet” (s.13). Hur man praktiskt ska genomföra ett sådant mål är en stor fråga, och något som varje lärare måste begrunda.

Vår undersökning kommer att belysa hur läs- och skrivundervisningen i åldrarna fem till nio, ser ut på en utvald skola i New York City. Skolan har en uttalad progressiv pedagogisk inriktning, grundad på John Deweys lärandeteorier. Vi lockades av Deweys allsidiga syn på lärande, där undervisningen utgår från elevernas intressen, erfarenheter och behov. För Dewey står eleven i centrum som en aktiv medskapare i en föränderlig värld. Med detta som bakgrund ser vi möjlighet att ta lärdom av skolans sätt att undervisa på. Vi har förhoppningen att vår undersökning ska vrida perspektivet på vad läs- och skrivundervisning är och kan vara.

## 2. Syfte och frågeställningar

Syftet med vår undersökning är att finna nya, varierande sätt att undervisa på i läsning och skrivning som skapar lust inför lärande. För att finna detta vill vi undersöka, beskriva och problematisera läs- och skrivundervisningen på The West School i New York City.

I vår undersökning har vi utgått från de här frågeställningarna för att kunna nå vårt syfte.

- Hur ser läs- och skrivundervisningen ut på skolan utifrån dess progressiva pedagogik?
- Hur arbetar lärarna för att skapa läs- och skrivlust?
- Vilka förutsättningar ligger till grund för att den progressiva pedagogiken ska kunna fungera i praktiken, och vilka möjligheter ser vi med att arbeta utifrån denna pedagogik?

### 2.1 Avgränsningar

Vi har gjort en begränsning genom att endast studera undervisningen för elever i åldrarna fem till nio år, då vi läst forskning som visar att skriftspråksundervisningen är som mest central i dessa åldrar (Längsjö & Nilsson, 2005). Ytterligare en avgränsning vi gjort är att inte beröra undervisning gällande elever med läs- och skrivsvårigheter. Vi har också valt att fokusera undersökningen kring förstaspråksinläring.

### 2.2 Definition av ord och termer

<b>Språk</b>	Olika former för att kommunicera och uttrycka sig. Olika former av språkliga uttryck är skriftspråk, talspråk, kroppsspråk och bildspråk.
<b>Skriftspråk</b>	En form av språkuttryck där man kommunicerar med skrift.
<b>Läs- och skrivutveckling</b>	Elevers utveckling i läsning och skrivning.
<b>Läs- och skrivinläring</b>	Elevers tidiga utveckling av läsning och skrivning, som innefattar avkodning, bokstavskunskap och att ljuda samman ord.
<b>Förstaspråksinläring</b>	Inläringen av ett modersmål.
<b>Språkinläring</b>	Då vi, i detta arbete, nämner begrepp gällande språkinläring åsyftar vi förstaspråksinläring.
<b>Bokstavskunskap</b>	Att kunna känna igen fonem och grafem, samt kunna forma bokstäver.

<b>Fonem</b>	Ett fonem är ett ljud som representerar en eller flera bokstäver. Bokstavskombinationen stj i ordet stjärna representeras exempelvis av fonemet /ŋ/.
<b>Grafem</b>	Grafem är det eller de tecken som symboliserar ett språkljud. Bokstäverna s, t och j är grafem som tillsammans representerar fonemet /ŋ/.
<b>Fonologisk medvetenhet</b>	Medvetenhet om språkets minsta delar. Medvetenheten innebär att kunna ljuda, kunna namnge bokstäver, kunna känna igen bokstäver och skriva dem, samt kunna hålla reda på ordning av bokstäver i ett ord.
<b>Individualisering</b>	En anpassning av undervisningen som görs för att tillgodose den enskilde elevens förutsättningar, behov och intressen.
<b>Lärstil</b>	På vilket sätt en individ lär sig. Exempelvis genom att lyssna, tala, iaktta etc.
<b>Uttryckssätt</b>	Olika sätt att uttrycka sig. Exempelvis genom skrift, dans, bild samt annat skapande.
<b>Erfarenhetsbaserat lärande</b>	Lärande genom eget erfärande, så kallat ”learning by doing”.
<b>Progressivism</b>	Ett annat ord för framtidsoptimism, vilket innebär att utveckling och förändring ses som någonting positivt för samhället.
<b>Pragmatism</b>	Kunskapen värdesätts efter dess nyttovärde
<b>Progressiv pedagogik</b>	<p>Vi har valt att använda samlingsnamnet progressiv pedagogik för att benämna Deweys lärandeteorier. Lärandeteorier innefattar pragmatism, erfarenhetsbaserat lärande, elevinflytande, individualisering och progressivism.</p> <p>För att i arbetet kunna använda begreppet progressiv pedagogik på ett beskrivande sätt har vi valt att vid några tillfällen enbart använda begreppet progressiv/t.</p>



### 3. Teoretisk utgångspunkt

Vår teoretiska utgångspunkt grundar sig i John Deweys pedagogiska teorier samt i den multimodala teorin. I den multimodala teorin kan man återfinna mycket av det som Deweys teorier förespråkar, såsom exempelvis tanken om att undervisningen ska stimulera ett aktivt lärande och att olika lärstilar ska tillgodoses.

#### 3.1 Progressiv pedagogik

Dewey (2008) gick emot den samtida tanken om att skolan skulle vara starkt formaliserad. Han förespråkar istället en undervisning som bör formas efter elevernas behov och intressen, där lärostoffet formas efter gruppen och inte tvärtom. Han menar också att olika ämnen inte ska ses som skilda moment utan att de i stor mån ska berika varandra. Han tycker således att det är viktigt att inte tänka i dualistiska motsättningar. Man bör inte tänka kultur eller nytta, barncentrering eller stoffcentrering, arbete eller fritid, utan istället tänka både och (Dewey, 2008). Vidare menar han att en starkt formaliserad undervisning är ett brott mot barnets naturliga utveckling. Han menar vidare "... att barn är naturligt motiverade att lära. Vad läraren har att göra är att fånga deras naturliga motivation och styra den så att deras utveckling inte hindras utan stärks" (Hartman, Roth & Rönnström, 2003, s.114). Motivation skapas om lärostoffet upplevs som nödvändigt för eleverna att kunna (Wibaeus, 2003, s.72).

Även om Dewey går emot formaliserandet av skolan menar han ändå att det måste finnas krav i undervisningen och att arbetet ska vara målinriktat. I undervisningen måste det "... finnas kriterier för hur kunskap utväljs och organiseras för inläring, om inte samspelet mellan individ och omvärld ska bli slumpmässigt" (Hartman, Lundgren & Hartman, 2008, s.19). Dewey beskrivs också ha ett holistiskt tänkande kring vad kunskap och inläring är då han menar att lärostoffet inte ska vara överordnat barnets intressen, samtidigt som barnets intressen och utveckling inte ska vara överordnade lärostoffet. Lärarens roll ska vara att aktivt stimulera, bredda och fördjupa elevens utveckling (Hartman m.fl. 2008).

Eftersom alla människor är olika, dels vad gäller erfarenhet och dels förmåga och kapacitet, menar Dewey att det är omöjligt att utbilda alla elever på samma sätt eller under samma villkor. Dewey tänker sig också att världen är i ständig förändring, och därför menar han att inte heller utbildning kan ses som något beständigt och entydigt (Hartman m.fl. 2003). Dewey ser positivt på förändring och utveckling och hans synsätt är på så vis starkt kopplat till progressivismen (Imsen, 2006).

Dewey (2008) har en tanke om att man, i undervisningen, bör utgå mer ifrån hur förhållandet mellan barn och vuxen fungerar i ett idealistiskt hem. Han menar att situationen i ett idealistiskt hem kan fungera enligt följande; "Man gör påståenden, frågor kommer upp, man diskuterar olika ämnen och barnen lär sig hela tiden. De formulerar sina erfarenheter, missuppfattningar rättas till" (s. 75).

För Dewey är nyttoaspekten, den så kallade pragmatiken, en viktig komponent i undervisningen. Lärostoffet ska vara av nytta för eleven och inte enbart för ett kommande vuxenliv. Han anser att skolan ska vara en plats för elever att utvecklas till aktiva medborgare (Imsen, 2006). Imsen (2006) skriver utifrån en tolkning av Dewey att "[s]yftet är inte bara att förstå världen utan också att behärska den. Blicken riktas inte mot kunskapen i sig utan mot det den ska användas till. Kunskapen värderas utifrån dess nyttovärde" (s.162).

Dewey förespråkar erfarenhetsbaserat lärande där eleven tillåts att aktivt pröva och experimentera, för att lärostoffet på så vis ska bli till en användbar erfarenhet. Eleverna måste göras delaktiga och de ska ”betraktas som sociala varelser vars erfarenheter utgör en av förutsättningarna i utbildningen och undervisningen av denne” (Hartman m.fl. 2003, s.113). Det erfarenhetsbaserade lärandet har, i en pedagogisk kontext, kommit att kallas ”learning by doing” (Imsen, 2006)

### 3.2 Ett multimodalt perspektiv på lärande

I takt med att samhället förändras, förändras även skolan och lärandets villkor, menar Selander (2008b). Dagens skola är anpassad till det informations- och tjänstesamhälle som vi befinner oss i, och det öppnar upp för fler möjligheter till varierade arbetssätt än tidigare menar Selander (s.23-24). Seip Tønnessen (2008) menar att det historiskt sett varit stort fokus på skriften i skolan, och att det har lett till en alltför snäv bild av vad kunskap är. I dagens samhälle har det skett en stor utveckling av teknik. Detta gör att vi behöver vara mer öppna för att finna andra alternativ än det traditionella att förmedla kunskap på (s.37).

Hur undervisningsinnehållet ska förmedlas i skolan, är inte längre lika självklart poängterar Selander (2008b, s.23-24). Begreppet multimodalitet innebär hur vi i vårt lärande använder oss av olika teckensystem, så kallade ”modes” som exempelvis ljud, bild, bokstäver, rörelser etc. Utgångspunkten är att människan är en multimodal varelse som lär sig bäst genom att använda olika sinnen (Liberg, 2003, s.12). Frykholm (2007) redogör i *Att läsa och skriva* kring vikten av att undervisningsinnehållet förmedlas på varierande sätt, då olika sinnen används. På så sätt stärks meningsskapandet, och Frykholm menar vidare att kunskap i högre grad befästs om den kan kopplas till en speciell upplevelse. Olika uttryckssätt är således av stor vikt;

”Drama, dans, rytmik, musicerade och skapande i bild, form och text är därför viktiga inslag i all verksamhet i förskolan och i skolan. Uttryckssätten kan med fördel integreras med varandra för att skapa en rik lärmiljö där vi lär oss med alla sinnen. Det gäller även när vi ska lära oss att läsa och skriva” (s.103).

Vidare menar Liberg (2007) att användningen av exempelvis IKT i läs- och skrivsituationer: ”... ger möjlighet till ett meningsskapande genom flera sinnesingångar och upplevelser, ett multimodalt meningsskapande” (s.26). Selander (2008a) poängterar att den numera lättillgängliga användningen av IKT, erbjuder nya och varierande sammanhang där individen får vara skapare och producent av exempelvis hemsidor och bloggar. Han menar att de här nya sammanhangen har ett stort stöd i det erfarenhetsbaserade lärandet som Dewey förespråkar (s.31). Rostvall och Selander (2008) redogör för att olika typer av kunskaper erbjuds, om ett fenomen presenteras på olika sätt. Det är exempelvis stor skillnad på om innehållet presenteras med hjälp av en traditionell lärobok, eller med en tredimensionell modell. ”Olika tecken och olika medier erbjuder olika möjligheter till meningsskapande och lärande” (s.20).

## 4. Litteraturgenomgång

Vi har valt att fokusera vår litteraturgenomgång på ett antal författare och forskare som vi menar för en diskussion kring språkundervisningen och tillger denna flera dimensioner i en bred kontext. Vår multimodala och progressiva utgångspunkt går att känna igen i litteraturen som vi nämner i denna del av arbetet. Längsjö och Nilsson (2005), Rehnqvist och Svensson (2008) och Calkins (1995) är några språkforskare som vi vill lyfta, vilka berör läs- och skrivundervisningen med ett helhetsperspektiv. Rehnqvist och Svensson talar om språk som

ett vitt begrepp och begreppet presenteras enligt dem som talspråk och skriftspråk, men även som bildspråk och kroppsspråk etc. De menar att språk finns överallt omkring oss och att vi använder det dels för att kommunicera och dels för att uttrycka oss själva på olika sätt. Lucy Calkins är en erkänd språkforskare från Teacher's College i New York City, vars pedagogiska idéer uttalades på The West School. Vi har därför valt att presentera några av hennes pedagogiska tankar vad gäller skrivundervisning. Längsjö och Nilsson förespråkar meningsfullt lärande och lyfter viktiga aspekter vad gäller skriftspråkundervisning, såsom språkinläringens komplexitet. Kursplanen för svenska har också varit till stöd då vi utformat vår litteraturgenomgång. Skolverket (2011) betonar att eleven genom undervisningen ska få tillit till sin språkliga förmåga, och ges möjlighet att utveckla sin språkliga förmåga genom olika uttryckssätt.

#### 4.1 Skriftspråk

Språk består av många delar som på olika sätt samspelar. Språkinläring sker på flera olika stadier i en människas liv men det som vanligtvis utvecklas först är kroppsspråk och talspråk (Rehnqvist & Svensson, 2008). Skriftspråket utvecklas, i de flesta fall, senare som en följd av de tidigare "språkuttrycken". När man diskuterar skriftspråket menar Rehnqvist och Svensson att man talar om dels läsande, och dels om skrivande. Det är två olika sidor av samma mynt. Det som Rehnqvist och Svensson förtydligar är att dessa två delar av skriftspråket också hänger tätt samman med de andra språkuttrycken. I läs och skrivinläringen blir det på så sätt naturligt att lägga viss tyngd även vid tal- kropps- och bildspråk. Talspråket, så även kropps- och bildspråket är som sagt stora delar, och oftast de första delarna, av de flesta människors språkutveckling. Dessa tre språkuttryck kan på så sätt vara en inkörsport för den fortsatta språkutvecklingen. Skriftspråksinläringen är, såsom redogjorts för, en komplex process i en människas liv. Vidare menar Säljö (i Längsjö & Nilsson, 2005) att erövrandet av:

"... skriftspråket innebär mer än att lära sig läsa och skriva. [...] Läsning är en komplicerad process. [...] Att lära sig läsa är en fråga om att ta mening från texter. När vi lär oss läsa, menar han att det är en komplex sociokulturell teknik som vi ska utnyttja och att det vi ska vänja oss vid bygger på en lång och komplicerad utveckling" (s.130).

#### 4.2 Att vara litterat

I *Att möta och erövra skriftspråket* (2005, s.132) presenteras en figur av en triangel om läs- och skrivinläring. Modellen visar hur språkinläring byggs upp av olika delar samtidigt som de olika delarna också hänger ihop och bildar en helhet. Man talar således om tre olika delar som bildar en helhetssyn på förutsättningarna för språkinläring, dels Lärandets möjligheter, dels Språk och kommunikation, och slutligen Skriftens beståndsdelar. Lärandets möjligheter innefattar användandet av ens erfarenheter, att förvänta sig glädje och kompetens, att uppleva sin ansträngning som meningsfull samt att dela kunskap med andra. Att förstå avsikten med språk, skrift och språkets struktur innefattas i Språk och kommunikation. I Skriftens beståndsdelar innefattas ord, bokstäver och ljud. Denna helhetssyn på läs- och skrivinläring är något som man på senare år har kommit att kalla literacy (Fast, 2008). Fast menar att begreppet syftar till att beskriva vad som ingår i att vara litterat. Då man ser på läs- och skrivkunskaper som endast en teknisk färdighet glömmer man en viktig aspekt, menar Fast, nämligen den sociala kontexten. Literacy innebär de tekniska färdigheterna men framförallt den funktion läsning och skrivning fyller i "den sociala värld där individen lever sitt liv" (s. 41). Förmågan att kunna göra associationer, kritiskt granska, dra slutsatser och koppla innehåll till olika sammanhang och världen i stort, är delar som innefattas i begreppet literacy, framhåller Säljö (i Fast, 2008).

### 4.3 Läs- och skrivinläring och fortsatt utveckling

Att en människa har god läs- och skrivförmåga ses idag som en självklarhet och något som vårt nutida samhälle kräver, menar Längsjö och Nilsson (2005, s.12). Undervisningen måste därför hålla en sådan standard att dessa förmågor utvecklas på bästa sätt. Frågor som olika författare menar varit under diskussion i decennier är; när är ett barn moget för att lära sig läsa och skriva, i vilken ordning bör barnet lära sig detta och hur bör barnet lära sig detta. Längsjö och Nilsson framhåller att de flesta numera ser läsning och skrivning som något som hänger tätt samman. Det finns således ändå en fråga kring hur det praktiska arbetet bör fungera med inläringen av läsning och skrivning. Längsjö och Nilsson redovisar för olika synpunkter kring detta och även olika metoder som används. Man menar fortsättningsvis att skrivning anses som en förmåga som är mer komplicerad att utveckla än läsning. Björneloo (i Längsjö & Nilsson, 2005) anser dock att barn ofta har ett större intresse av att skriva än att läsa och hon menar att man måste anpassa undervisningen och utgå mer från detta. Hon har i sin egen undervisning arbetat utefter detta och hon har kommit att se skrivning som en naturlig ingång för att lära sig läsa (s.73).

Exempelvis upptäckarstavning som är ett tidigt uttryck av barns fascination av skriftspråket, där barnet av eget intresse formar bokstäver och utformar ord och texter, beskrivs av Längsjö och Nilsson (2005) som något som många barn just gör innan de kan läsa, och även innan de börjar skolan. Adams (i Längsjö & Nilsson, 2005) anser fortsättningsvis att upptäckarstavning gör att barnet blir mer uppmärksam på ordens fonemiska struktur. Det skrivna "ordet" kan alltså bli en ingång till att barnet förstår sambandet mellan ljud och bokstav, och på så sätt lär sig att läsa.

Samuelsson (2006) presenterar en modell som beskriver hur läsförmågan utvecklas. Han uttrycker sig såhär angående den tidiga läs- och skrivinläringen: "Den primära målsättningen när barn ska lära sig läsa och skriva ett alfabetiskt skriftsystem är att integrera principerna för ett skriftspråk med den talspråkiga kompetens som redan existerar" (s. 386). Den första del som redogörs för i modellen kallar Samuelsson för den logografiska fasen, vari barnet lär sig känna igen ord, så som namn på personer, gator, matförpackningar och dylikt. Samuelsson betonar att barnet i den här fasen enbart kan känna igen de ord som de har lärt sig utantill hur de uttalas, och att dessa ord känns igen i ett sammanhang. Den logografiska fasen är betydelsefull för den tidiga läsinläringen då de ger barnet en insikt om vad det innebär att läsa. En förutsättning för att man ska kunna läsa ord i flera sammanhang, och även okända ord, är att barnet lär sig förhållandet mellan fonem och grafem. I denna alfabetiska fas måste således barnet förstå att bokstäver representeras av ett ljud, och tvärtom. När barnet har nått den ortografiska fasen kan det automatiskt känna igen ord, vilka, enligt Samuelsson, beskrivs som bokstavssträngar. En förutsättning för detta är att ordavkodningen i den alfabetiska fasen utvecklats väl. Lindös (2002) forskning visar dock att barn känner igen ord genom olika tekniker.

### 4.4 Språkets form och funktion

När man talar om texter talar man dels om den formella sidan och dels om den funktionella sidan. Den formella sidan av en text är exempelvis stavning och meningsbyggnad, den så kallade grammatiken, medan den funktionella sidan handlar om textens innehåll och vad texten vill kommunicera (Längsjö och Nilsson, 2005, s.99). Om man ska lägga tyngdkraften i skriftspråksinlärandet på form eller funktion är dock en omdiskuterad fråga. Längsjö och Nilsson menar att man behöver båda delarna, att ingenting bör uteslutas. I Statens offentliga

utredningar "... påpekas att för barn hänger förståelse och form tätt samman" (1997:108, s.19).

"Språkundervisningen måste anpassas efter livets krav och undervisas som levande organiska helheter och inte anpassas till livlös grammatikövning" (Comenius i Lindö, 2002, s. 14). De här orden kommer från 1600-tals-pedagogen Comenius som menar att språket bör sättas i livets kontext. I modern tid återfinns fortfarande denna idé, bland annat hos Weaver (1996). Weaver menar att formell undervisning i grammatik inte fyller något syfte då majoriteten av elevers resultat i läsning, skrivning och muntliga redovisningar inte förbättras genom den typen av undervisning. Weaver hänvisar till en studie som gjorts kring undervisning i grammatik. Undersökningen jämförde elevers förmåga i skriftspråket före och efter en formell grammatikkurs och fann att elevernas resultat inte blivit bättre, snarare tvärtom. De bedömdes som bedrövliga och "... self-consciously constructed to honor correctness above all other virtues, including sense" (s.16). Hon menar att då allt fokus läggs på den formella delen av språket mister också eleverna känslan för språket. Att undervisa grammatik i samband med skrivning och läsning är således mer effektivt än att undervisa det som enskilt ämne menar hon (Weaver, 1996).

#### 4.5 Att skapa mening, lust och engagemang

I Calkins bok *Skrivutveckling* (1995) finns ett kapitel som heter Att skapa mening i text och i livet där hon skriver att "[o]m undervisning ska bli en konst, måste vi hämta stoff från allt vi vet, känner och tror på för att skapa någonting vackert" (s.5). Hon menar att skolundervisning måste sammanfogas med livet utanför skolans väggar för att undervisningsstoffet ska bli meningsfullt för eleven. Hon menar att vi inte ska särskilja undervisning från det verkliga och meningsfulla som livet består av. Ett återkommande inslag i litteraturen som finns på området är just vikten av att skapa meningsfulla sammanhang i undervisningen för att uppnå god läs- och skrivinlärning. Undervisningen bör i största möjliga mån utgå ifrån elevernas intressen. Liedman (i Längsjö & Nilsson, 2005) "... menar att kunskapen står i nära samband inte bara med minnet men också med intresse och uppmärksamhet och att varje läroprocess innebär ett motstånd som bara intresset kan göra omärkligt" (s.21). Samtidigt menar Calkins (1995) att lärarna ofta bär en slags inneboende förväntan om att elever ska tycka skrivning är tråkigt och därför försöker de, med all sin kraft, motivera eleverna med påståenden såsom: "Bara fem minuters fri skrivning" och "Ingen behöver läsa det du skriver" (s.14). Sådana kommentarer skickar fel budskap till eleverna då det meddelar för eleverna att skrivning är någonting att gnälla över och något besvärligt, menar Calkins.

Ett viktigt mål för läs- och skrivundervisningen, menar Björk och Liberg (1996), är att se läsande och skrivande som något som berikar livet (s.22). Läsande och skrivande ska således redan från början innebära glädje och meningsfullhet för eleven. Att ha lästlust som målsättning är exempelvis mer slagkraftigt för att elever ska bli bra läsare, än då målet i första hand är läsfärdighet. Att elever ser på läsning som något man gör för att få glädje och att man gör det av intresse är också av betydelse (SOU i Längsjö & Nilsson, 2005). Stensson (2006) lyfter högläsning som en viktig aspekt vad gäller barns läsutveckling och läslust. Då läraren läser högt fungerar hen som en modell för läsandet, menar Stensson (s.120). Hen stannar exempelvis upp vid punkt, fraserar, använder olika röster för att skapa spänning och gör texten tydlig för eleverna. På detta sätt blir läraren en slags förebild för eleverna som visar dem olika lässtrategier som hjälper dem i deras individuella läsning. Vidare förklarar Stensson att högläsningen även är ett tillfälle för meningsskapande: "Högläsningstunden är inte en tid för drömmeri och avslappning utan en dynamisk process där skapandet av mening står i

centrum” (s.120). I högläsningstunden utvecklar gruppen ett gemensamt språk och eleverna utvecklar sitt ordförråd. Längsjö och Nilsson (2005) menar dessutom att högläsning kan ge barn inblickar i olika, för dem, nya världar, samtidigt som den kan få barn att känna igen sig och koppla innehållet sin egen situation (s.86). Längsjö och Nilsson framhåller också att ”... om barn får möta för dem meningsfull skrift i ett meningsfullt sammanhang knäcker de förr eller senare läskoden” (s.122).

Längsjö och Nilsson (2005) berättar hur de arbetat för att skapa meningsfullhet i undervisningen genom brevskrivning. Arbetet gick ut på att de skrev brev till eleverna som eleverna fick i uppgift att besvara. De berättar att de upplevde att eleverna, i detta arbete, blev motiverade till att läsa och skriva utan att för den skull reflektera över att det var detta de gjorde. De menar följaktligen att om läs- och skrivaktiviteten har ett verkligt syfte skapas meningsfullhet hos eleven som resulterar i läs- och skrivlust. De menar vidare ”... att skolvardagen är full av tillfällen då man – inom institutionen skolans ram – kan utgå från naturliga situationer för att stödja barnets tal- och skriftspråksutveckling. Det går att ge näring åt lusten att läsa och skriva” (s.90). Vidare presenterar Lindö (2002) forskning inom den tidiga läs- och skrivutveckling som visar att vardagsnära ämnen utgör meningsfulla sammanhang för barn (s.163). Fortsättningsvis menar Eriksen Hagtvet (i Längsjö & Nilsson, 2005) att läsning och skrivning inte bör handla om färdighetsträning utan istället utgå ifrån elevernas behov och utvecklingsnivå. Han menar att man i barnens fria lek kan använda sig av meningsfull kommunikation för att stötta barnet i hans utvecklingsprocess (s.74).

Precis som redogjorts för ovan, är engagemang och meningsfullhet något som ofta proklameras för i läs- och skrivundervisningen. Säljö (i Längsjö & Nilsson, 2005) menar att ”[m]ånga barn lär sig (...) att läsa och skriva för skolan och inte på grund av eget behov...” (s.23). Calkins (1995) anser fortsättningsvis att man måste ”... hjälpa människor att bli djupt och personligt involverade i sitt skrivande...” för att på så sätt åstadkomma skrivlust (s.14). Calkins menar att lärare ofta lägger ned mycket tid på att försöka hitta intressanta saker för eleverna att skriva om, då de istället borde försöka skapa ett djupt engagemang hos eleverna. Detta engagemang borde ha sin grund i den enskilde elevens personliga erfarenheter och intressen. Faran med att enbart tilldela elever, enligt läraren, motiverande ämnen att skriva om kan bli att man som lärare sänder ut fel budskap till eleverna vad gäller skrivning, menar Calkins. Budskapet som förmedlas, slår fast vid de tankar eleverna redan har om sig själva och det egna skrivandet och detta genererar i tankar såsom ”Jag har ingenting att skriva om” eller ”Det händer aldrig mig något” (s.14).

#### 4.6 Vägar till skrivande

Calkins, Hartman och White (2010) tar upp ett exempel på hur man på ett uppfinningsrikt sätt, utifrån elevens egna bilder, kan använda sig av vägledande samtal för att skapa skrivlust hos eleven. Exemplet följer samtalet mellan en lärare och en elev som har ritat en bild. Bildskapande kan vara en tidig fas i skrivprocessen för de yngre eleverna, menar Calkins m.fl. (s.147). Läraren i exemplet ställer frågor till eleven som ritat en bild på en sol. Läraren berömmar elevens detaljrikedom i bilden, men förklarar även att meningen är att hen ska skriva en berättelse och att det då är viktigt att försöka måla en bild som representerar vad som händer i berättelsen. Genom att ställa frågor till eleven, berömma eleven för bilden samt sätta ord på det som skribenten gör, kan eleven utveckla sitt berättande. Calkins m.fl. visar att ett första steg till skrivning för de yngre kan vara att låta eleven uttrycka en berättelse visuellt och muntligt. Läraren i det här exemplet bestämde sig för att låta eleven uttrycka sig i bild, istället för att stressa fram skrivandet (s.148). Genom att ställa rätt frågor till eleven, kan hen utöka sitt bildskapande med fler detaljer, som kan vara ett steg i ledet att förstå tankemönstret

kring hur man uttrycker en händelse även i skrift. Calkins m.fl. menar också att det, för elevens fortsatta skrivande, är viktigt att eleverna betraktar sig själva som författare och att det är av betydelse att eleverna delar sina texter med andra (s.5).

Ytterligare ett sätt att skapa lust inför skrivande är att tillåta elever att upptäckarstava. Längsjö och Nilsson (2005) konstaterar att elever inte gynnas av att bemötas av enbart, eller alltför många formmarkeringar i sina texter. Sådan typ av bedömning gör snarare barnet mindre engagerat i sitt skrivande, och skrivlusten riskerar att gå förlorad. Genom att uppmuntra upptäckarstavning uppmuntrar man samtidigt barnet att vara kreativt, och ett intresse kan väckas i att själv upptäcka den fonemiska strukturen i orden, menar Adams (i Längsjö & Nilsson, 2005). För att eleverna ska bli bättre på att stava, förklarar Adams att man bör uppmuntra eleverna till att vara handlingskraftiga i sitt eget skrivande. Lärare bör utnyttja det intresse för stavning som eleven utvecklat och stötta hen i arbetet (s.102). Vidare lyfter Längsjö och Nilsson att rättstavning inte bör forceras fram, istället menar de att det är:

”... viktigt att arbeta med ord som är aktuella för eleven och höfrekventa(...). Att eleven kan tänka att detta är ’mina’ ord, väsentliga för mig, viktiga att jag kan stava, ord jag kommer att använda i mitt skrivande...” (s.100).

#### 4.7 Synsätt och metoder

Vad gäller läs- och skrivundervisning finns det flertalet synsätt och metoder att studera. Vad som är ett synsätt och vad som är en metod kan vara svårt att urskilja då de ofta hänger tätt samman menar Längsjö och Nilsson (2005). De lyfter även att det inte ”... finns en metod eller en enda kombination av metoder som framgångsrikt kan lära alla barn läsa” (s.71). Kunskap om olika synsätt och metoder, och kunskap gällande de individer som undervisas, är av största vikt för att kunna, på bästa sätt, utforma bra undervisning.

Hur läs- och skrivundervisningen ska utformas beror på om man har som tanke att starta i helheten eller i delen. Begrepp som används för synsätt vilka har sin utgångspunkt i helheten benämns som analytiska. Syntetiska synsätt har däremot sin utgångspunkt i delarna. Ytterligare benämningar på dessa två begrepp är top-down, respektive bottom-up. I Sverige har det under en längre tid pågått en hätsk debatt, pedagoger emellan, angående vilken utgångspunkt som är den bästa att använda i läs- och skrivundervisningen. Längsjö och Nilsson (2005) kommenterar detta såhär:

”I slarvig debatt används alla ordparen som om det var en fråga om det ena eller det andra vid den tidiga läsinläringen. Men det ena är inte något som utesluter det andra utan frågan är var tyngdpunkten läggs och vilket som är utgångspunkten” (s. 124).

Det finns således olika metoder som förespråkar de olika tillvägagångssätten. Nedan har vi valt att beskriva några av de mest framträdande metoderna inom läs- och skrivområdet.

##### 4.7.1 Whole language

Whole language är ett analytiskt synsätt på språk vari sammanhang betonas, menar Lindö (2002). Språkutveckling beskrivs enligt ”whole language approach” som ”personlighetsutvecklande, funktionellt och interaktionistiskt” (s.167). Tillvaratagande av elevernas erfarenheter gör lärprocessen meningsfull, enligt denna teori, förklarar Lindö. Eleven är aktiv i sin lärprocess och ny kunskap konstrueras utifrån de erfarenheter som eleven har. Lärarens roll är att stötta eleven genom att möta och utmana eleven i sitt tänkande, så att nya tankestrukturer utvecklas hos barnet, menar Lindö.

#### 4.7.2 Läsning på talets grund

Läsning på talets grund (LTG) är en numera etablerad undervisningsform i den svenska skolan (Längsjö & Nilsson, 2005). Den bygger på det som namnet antyder, att läs- och skrivundervisningen utformas efter det talade språket. I denna undervisningsform utgår man i första hand från eleverna och deras naturliga talspråk. Det hela tar sin utgångspunkt i helheten för att senare övergå till delarna (Längsjö & Nilsson, s.129). Ett lektionsupplägg som bygger på metoden, är att läraren tillsammans med eleverna skapar text. Man utgår från en gemensam upplevelse och sedan skriver läraren ned text utefter det eleverna bestämmer. Resultatet blir en text som bygger på elevernas eget språk och utgångspunkten blir innehållet i den helhet som de tillsammans skapat. I det fortsatta arbetet kan man läsa texten tillsammans och även fokusera på specifika ljud, bokstäver, ord och meningar. Leimar (i Fast, 2008) menar att den är en bra grund för elevernas utveckling, både vad det gäller läsande men även skrivande (s.38).

#### 4.7.3 Helordsmetoden

Helordsmetoden är en analytisk metod som utgår från hela ord som enhet. Metoden ”går ut på utantillinläring eftersom man enligt den lär sig minnas ord som bilder” (Niilo Mäki Institute, u.å.). Undervisning enligt helordsmetoden innebär således att få eleverna att skapa ordbilder. Ordbilderna kan underlätta för eleverna i deras läsning, då de inte behöver fokusera på avkodning utan istället på förståelsen av innehållet i texten.

#### 4.7.4 Ljudmetoden

Ljudmetoden är en syntetisk metod som till skillnad från helordsmetoden utgår från ordens delar. Under många år har den varit den mest använda undervisningsformen i läs- och skrivinläring (Längsjö & Nilsson, 2005, s.53). På grund av att det svenska språket är relativt ljudenligt stavat menar Byttner (i Längsjö & Nilsson, 2005) att en syntetisk ljudmetod är ett effektivt arbetssätt för läs- och skrivinläring (s.56). Metoden går ut på att eleverna lär sig en bokstav/ ett ljud i taget, som sedan kan byggas ihop till ord och meningar (Fast, 2008, s.36). Lundberg (2005) är en av förespråkarna för metoden och han menar att det finns fem dimensioner i läsinläringen som är av stor betydelse. De här är fonologisk medvetenhet, ordavkodning, flyt i läsningen, läsförståelse och läsintresse. Han menar att det finns en viss naturlig process som ett barn måste genomgå för att lära sig läsa. Han skriver att ”[d]et är naturligt att man under den första perioden av läsutvecklingen har en viss tyngdpunkt på avkodningen” (s.10). Ljudmetoden, som lägger sin tyngdkraft vid avkodning, har fått mycket kritik för att vara alltför inriktad vid det formella med läsning, och att för mycket koncentration läggs på att öva enstaka bokstäver och ord tagna ur sitt sammanhang (Lindö, 2002, s.151). Man menar således som följd av detta att den innehållsmässiga och funktionella aspekten av läsning får stå åt sidan och att ett meningsfullt sammanhang förloras (Längsjö & Nilsson, 2005, s.56). Lundberg (2005) menar dock att de olika dimensionerna har som syfte att berika varandra och att samspela, och att det är av vikt att ”eleverna redan från början måste få uppleva att läsning handlar om mening, glädje, betydelse, budskap, upplevelse och förståelse” (s.10).

#### 4.7.5 Whole-part-whole

Ett annat synsätt är whole-part-whole som bygger på det som uttrycket redogör för, alltså att arbetet startar i helheten, exempelvis hela texter. Därefter fokuserar man på delar av språket. Det viktiga är då att fokusera på de delar som kan vara användbara för läsandet och skrivandet. Därefter återgår man till helheten för att praktisera det man lärt sig (Längsjö &



Nilsson, 2005, s.72). Whole-part-whole är således på många sätt likt LTG. Modellen beskrivs av Längsjö och Nilsson som ett "... begreppsmässigt ramverk som tillåter flexibilitet grundat i elevernas behov" (s.128).

#### 4.8 Informations- och kommunikationsteknologi (IKT)

Användandet av digitala verktyg inom skolvärlden har kommit att benämnas IKT som står för Informations- och kommunikationsteknologi. Man åsyftar här användandet av alla former av tekniska verktyg såsom dator, surfplatta, Smartboard, projektor och TV etc. IKT kan ses som ett inslag som ska finnas i undervisningen dels för att det kan vara ett mycket bra redskap för diverse ändamål och dels för att det är framtiden och något som vi mer och mer blir beroende av (Trageton, 2005, s.7). Lindö (2002) vill mena att datorn kan fungera som ett språk och tankeverktyg (s.70). Jedeskog (i Lindö, 2002) menar fortsättningsvis även "... att datorn kan medföra en pedagogisk, metodisk och ämnesmässig förnyelse..." (s. 70).

#### 4.9 Skriftspråksutvecklingens rum

Flertalet författare redogör för vikten av att skapa en miljö, både fysisk och psykisk, som främjar läsande och skrivande (Lindö, 2002, Längsjö & Nilsson, 2005, Fast, 2008 & Calkins 1995). Man menar att dessa miljöer ofta uppstår naturligt då vi i vårt samhälle omges av bilder, text, symboler, musik och film etc. Calkins (1995) skriver fortsättningsvis att barn, redan innan de börjar skolan, har mycket erfarenhet av läsande och skrivande och hon menar att man måste se barnet som en kompetent individ som redan har mycket tankar om vad läsande och skrivande är. De flesta barn har i hemmet haft någon som läst sagor för dem och kanske har det skrivits inhandlingslistor för matinköp m.m. Det framhålls av Längsjö och Nilsson (2005) att det är av betydelse att ta till vara på barnens kunskap och entusiasm. Barnets skrivande måste tas på allvar redan från första stund, och barnet måste bjudas in till de skrivande och läsandes krets och förstå att de är värdiga medlemmar (s.20). Fortsättningsvis skriver de enligt följande citat att:

"Det är väsentligt att respektera eleverna och tro på deras förmåga och möjligheter. Uppmuntran och beröm är viktigt men att respektera innebär också att ställa krav. Om kraven är rimliga innebär det att eleverna växer med dem." (s.97).

Vidare menar Lindö (2002) att även den fysiska miljön såsom klassrummets möblering och inredning har en betydande roll för lärandesituationen. Hon menar att den fysiska miljön utger signaler om vilket förhållningssätt pedagogerna har på barn och lärande. Miljön har alltså betydelse för barnets "kunskaps- och personlighetsutveckling" och kan innebära begränsning av lärande såväl som utvidgande av lärande (s.133). Lindö menar också att förhållningssättet i skolan bör vara att kommunikation innebär samspel och att det ska ske på lika villkor (s.135).

#### 4.10 Individualisering

Alla människor är olika. Man har olika erfarenheter, olika tankar och man lär sig på olika sätt (Längsjö & Nilsson, 2005, s.25, 92). Detta är viktigt att beakta i skolan och pedagogerna måste därför utforska vad barnen har för erfarenheter och hur deras inlärningsstilar ser ut. Lär miljön måste anpassas "... så att var och en får möjlighet att få ny information presenterad "på sin bästa kanal". Istället för att fråga sig "[ä]r detta barn begåvat?" är det bättre att utgå från frågan "[h]ur är detta barn begåvat?" (Lindö, 2002, s.133).

#### 4.11 Styrdokument

I *Skolans värdegrund och uppdrag* (Skolverket, 2011) beskrivs vikten av att undervisningen utformas efter varje enskild elev. Med utgångspunkt i elevens tidigare erfarenheter, behov och förutsättningar ska undervisningen verka för en kunskapsutveckling (s.8). Vidare förklaras att eleverna ska få en tillit ”till sin språkliga förmåga” (s.9). Denna förmåga övas genom att få många och varierande möjligheter till att öva på att läsa, skriva och samtala. Det berättas även att leken har en central roll i lärandet, särskilt i de yngre åldrarna. ”Skapande arbete och lek är väsentliga delar i det aktiva lärandet” (s.9). Vidare poängteras i syftet för ämnet svenska (Skolverket, 2011) att ”[e]leverna ska även stimuleras till att uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer” (s.222).

#### 4.12 Sammanfattning

Litteraturen vi har tagit upp i denna del berör olika delar av skriftspråket. I litteraturen framhålls att lärare bör sätta undervisningen i en, för eleverna, betydelsefull kontext. Detta skapar goda förutsättningar för att eleverna ska bli motiverade och engagerade, vilket skapar lust för lärande. Hur man praktiskt skapar en givande läs- och skrivundervisning finns det skilda uppfattningar om. Vi uppfattar dock att ett helhetsperspektiv på läsning och skrivning delas av samtliga forskare, och är det mest framträdande i den litteratur vi tagit del av. Helhetsperspektivet menar vi har sin utgångspunkt i begreppet literacy, vilket beskriver vad det innebär att vara litterat. Att vara en god läsare och en god skribent innebär mer än avkodning och bokstavskunskap.

### 5. Metod

I en studie som innehar vetenskapliga ambitioner, menar Stukát (2011) att det är av största vikt att grundligt beskriva hur undersökningen har gått tillväga. Genom utförlig information, ska någon annan kunna utföra samma undersökning, för att se om ett liknande resultat uppstår. Stukát poängterar att detta är något som alla forskare, inom alla områden, bör sträva efter (s.131). I följande avsnitt presenteras inledningsvis vilken typ av studie vi har genomfört. Därefter följer en presentation och motivering, av de olika metoderna vi i studien använt oss av. Sedan redogörs det för hur vårt urval har skett, samt hur vi i studien har gått tillväga. Efter det diskuterar vi studiens tillförlitlighet med hjälp av begrepp som: reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Avslutningsvis diskuteras de etiska utgångspunkterna i studien.

#### 5.1 Kvalitativ fallstudie

Den studie vi genomfört syftar till att beskriva hur den undersökta skolan arbetar inom läs- och skrivundervisning. Studien tar sin utgångspunkt ur ett kvalitativt synsätt. Stukát (2011) menar att en kvalitativ studie till skillnad från en kvantitativ studie, oftast inte har som syfte att skapa resultat som är generaliserbara. Syftet med en kvalitativ studie menar han är förstå och tolka de resultat som uppstår. Vidare är vår studie en fallstudie. Utmärkande för en fallstudie menar Stukát är att studien endast fokuserar på en enda människa eller arbetsplats. I vårt fall fokuserades studien enbart på den undersökta skolan.

#### 5.2 Intervju

Intervjuerna vi genomfört syftar till att ta del av lärarnas inställning till läs- och skrivundervisning. Vi var alltså intresserade av att ta del av lärarnas åsikter om vårt intresseområde, följaktligen är vår undersökning en respondentundersökning. I

*Metodpraktikan* (2007) beskrivs det att en informantundersökning till skillnad från en respondentundersökning, ser den intervjuade som ett vittne som ska berätta sanningen. Så är alltså inte fallet i den respondentundersökning vi genomfört. Vidare redogörs kring de två olika typer av respondentundersökningar som finns; frågeundersökningar och samtalsintervjuer. I vår studie har vi valt att använda oss av samtalsintervjuer, där man till skillnad från en frågeundersökning inte använder sig av standardiserade frågor och svar. I samtalsintervjun finns det förutbestämda frågor, dock är man inte lika bunden till att hålla sig till en viss ordning och man har möjlighet att ställa följdfrågor (s.257-259).

I *Metodpraktikan* (2007) beskrivs det att, en stor fördel med samtalsintervjuer är att man kan få svar som inte är väntade. För att oväntade svar ska kunna komma fram i intervjuerna anser vi dock att det är viktigt att inte vara för knuten till den intervjumall som skapats (s.283). Stukát (2011) redogör för olika struktureringsgrader i samband med intervjuer. De mest strukturerade intervjuerna innehåller förberedda frågor med en ordningsföljd som är fast. I de mer ostrukturerade intervjuerna är ämnesområdet som ska täckas in klarlagt, men det finns en större frihet att formulera frågorna på plats vid intervjutillfället. I våra intervjuer valde vi en mellanväg, följaktligen en semistrukturerad intervju. I vår studie betyder det att vi har skapat en intervjumall med färdigt formulerade frågor, men att vi samtidigt under intervjuerna hade möjlighet att ta frågorna i olika ordning, utesluta frågor eller lägga till nya frågor. På så sätt hade vi i förväg reflekterat kring, och skapat frågor som inte är ledande, samtidigt som vi skulle kunna få en djupare förståelse, när vi har möjlighet att i högre grad följa samtalsintervjuns riktning (42-45).

Den intervjumall (se bilaga 1) som vi skapade innan intervjuerna, bygger delvis på den teoretiska utgångspunkt som vi tar avstamp ifrån. Följaktligen progressiv pedagogik samt tanken om multiomdalt lärande. Vidare bygger även frågorna på den tidigare forskningen kring läs- och skrivinläring som vi tagit del av, och redogör för i vår litteraturgenomgång.

### 5.3 Observation

För att vår bild av läs- och skrivundervisningen på skolan skulle bli mer komplett, använde vi oss även av observation som metod. Stukát (2011) belyser att observationer "... brukar vara lämpligast när man vill ta reda på vad människor faktiskt gör, inte bara vad de säger att de gör" (s.55). Det är dock viktigt att ha i åtanke att personer som blir observerade, kan bete sig på ett annat sätt än vad de normalt skulle göra menar Stukát (2011, s. 57). Under våra observationer valde vi att vara fullständiga observatörer då vi ville se hur det reella arbetet fungerade. Såsom framkommer i *Metodpraktikan* (2007) är fördelen med direktobservationer som forskningsmetod att man själv som forskare finns på plats, och med egna ögon får uppleva. Således behöver man inte "... förlita sig på vad andra återberättar" (s.343). Vidare kan man genom en observation upptäcka saker som man genom en intervju inte får veta. Exempelvis kan vissa saker vara så självklara för den intervjuade personen att den inte berättar om det under en intervju, men under en observation kan man lägga märke till det (s.343).

Stukát (2011) menar att en nackdel med observation som metod, är att den kräver att man som observatör har tänkt ut metodiken noggrant. Han menar vidare att det är svårt att observera om man inte vet vad det är man ska observera. Således är det viktigt att tänka på "[v]ad, vem, när och framförallt hur ska jag observera?" (s.56). För att underlätta våra observationer hade vi skapat ett observationsschema, innehållandes rader och kolumner med olika rubriker (se bilaga 2). I schemat låg delvis fokus på undervisningsinnehållet, och hur det förmedlas. Fokus låg även på hur miljön och de sociala relationerna tog sig uttryck. I observationsschemat fanns

även möjlighet att anteckna sådant som inte platsade under någon rubrik, och detta gör att man under intervjun inte behövde uppleva sig begränsad. Vi anser att det är viktigt att inte låsa sig för mycket, utan istället även vara öppen för att se andra saker än vad man ”planerat”.

## 5.4 Urval

Det första urval som skedde var att vi valde ut att kontakta skolan. Anledningen till att just den skolan valdes ut av oss, var att vi fann dess progressiva pedagogik intressant. Via mailkontakt med skolan fick vi reda på att det var okej att vi besökte dem. Kontaktpersonen på skolan valde ut de lärare som innefattades av vårt intresseområde för studien, således valdes lärare ut som undervisar i elevernas förstaspråk och i de lägre åldrarna. Alltså sköttes det urvalet i huvudsak av vår kontaktperson.

Vi fick besöka skolan under tre dagar, och då själva välja vilka lektioner vi ville observera. De lektioner vi valde ut att observera, var i huvudsak kopplade till förstaspråksundervisning. Stukát (2011) menar att eftersom man i en kvalitativ studie inte ger mycket fokus åt tanken att studien ska vara generaliserbar, ligger det inte heller någon tyngdpunkt på att urvalet ska vara representativt. Vi anser således att det urval som har skett i vår studie, är passande för den typ av kvalitativ studie vi genomfört.

### 5.4.1 Intervjupersonerna

Nedan följer en kort presentation av de intervjuade lärarna, och de ämnen och åldrar de undervisar i.

- Lärare 1 arbetar som Performing Arts Teacher. Hen undervisar i åldrarna tre till sju. (Informell intervju).
- Lärare 2 arbetar som Language Specialist och Curriculum Coordinator, vilket betyder att hen är språkspecialist samt samordnare för skolans kursplaner. Hen undervisar i åldrarna sju till tio.
- Lärare 3 undervisar i Language Arts i åldrarna åtta till nio.
- Lärare 4 Undervisar i Language Arts i åldrarna sex till sju.

## 5.5 Tillvägagångssätt

Under den inledande dagen på skolan visade en lärare oss runt. Läraren berättade om skolan, och vi hade möjlighet att ställa frågor. Vi har valt att räkna detta som en informell intervju (Lärare 1). Vi hade inte möjlighet att spela in eller föra anteckningar under den här intervjun. Vi har dock kontrollerat så att alla tre minns samma saker av vad Läraren sa, innan vi använt oss av något hen uttryckt.

De tre planerade intervjuerna ägde rum i de klassrum som lärarna undervisade i, för stunden var det inga elever närvarande i rummen. Under intervjuerna deltog vi alla tre. Dock bestämde vi i förväg att en av oss skulle vara den huvudsakliga intervjuaren, detta för att det skulle bli mindre rörigt. De andra två lyssnade och deltog även i samtalet med hjälp av att ställa följdfrågor. Intervjuerna pågick i ungefär en halvtimme som planerat. Intervjuerna spelades in med hjälp av inspelningsfunktionen på två av våra mobiltelefoner.

Vi fick inte något schema över vilken tid lektionerna skulle börja, eller vilket ämne de skulle behandla. Därför fick vi fråga oss fram och gå runt och titta efter lektioner som berörde förstaspråksundervisning. Under observationerna fyllde vi i varsitt schema. Efter att lektionerna var avslutade sammanfattade vi våra observationer genom att diskutera vad vi sett.

## 5.6 Reliabilitet

Stukát (2011) menar att "[r]eliabiliteten kan översättas till hur bra mätinstrumentet är på att mäta ..." (s.133). De mätinstrument vi har använt oss av är de som ovan beskrivits; intervju och observation. Eftersom de tre planerade intervjuerna spelades in, har vi haft möjlighet att lyssna flera gånger för att vara säkra på vad lärarna sa. Alla tre har även lyssnat igenom alla ljudfiler för att jämföra med transkriptionerna. Vi anser att detta bidrar till en högre reliabilitet i våra intervjuer. Den informella intervjun spelades inte in eller antecknades, vilket sänker reliabiliteten. För att kompensera detta har vi kontrollerat med varandra vad hen sa, samt varit väldigt restriktiva över vad vi frågar den intervjun har tagit med i resultatet. Vi har endast tagit med sådant som vi alla tre minns att hen sa.

Enligt Stukát (2011) är feltolkningar en av de vanligaste anledningarna till att reliabiliteten försvagas (s.133-134). En faktor som är viktig att ta upp i samband med detta är att de intervjuer vi genomförde var på engelska, som inte är vårt förstaspråk. Detta innebär att det dels finns en större risk att de intervjuade lärarna har misstolkat våra frågor, och dels en risk att vi har misstolkat deras svar. Ytterligare en riskfaktor är när transkriptionerna ska översättas och beskrivas på svenska i resultatdelen, då exempelvis den svenska översättningen av ett ord kanske inte motsvarar det engelska ordet fullständigt.

Förutom intervju som mätinstrument användes även observation. Reliabiliteten i våra genomförda klassrumsobservationer anser vi vara hög eftersom vi under tiden som observationerna pågick antecknade och använde oss av vårt observations-schema. Eftersom vi var tre personer som observerade samma saker, hade vi möjlighet att kontrollera med varandra efter observationerna och prata om vad vi sett. Stukát (2011) menar att det oftast är till en stor fördel att vara mer än en person under observationer, eftersom man då kan upptäcka mer (s.46). Förutom anteckningar har vi även dokumenterat mycket med hjälp av bilder, och detta anser vi skapar en hög reliabilitet.

## 5.7 Validitet

Ytterligare ett begrepp som handlar om studiens tillförlitlighet är validiteten. Stukát (2011) menar att begreppet är mångtydigt, men att det sammanfattningsvis kan beskrivas som "... hur bra ett mätinstrument mäter det man avser att mäta" (s.134). Vi anser att validiteten uppfylls eftersom vi mäter det vi avser mäta; alltså vi ställde frågor och fick svar som var kopplade till vårt syfte. Vi hade i förväg bestämt vad vi skulle fråga om, och även gjort ett observationsschema. Detta resulterade i att vi frågade om det som var avsett, samt observerade de aspekter vi planerat. Dock finns det som även Stukát (2011) beskriver alltid en risk vid intervjuer, att personerna inte svarar helt uppriktigt. Samt en risk att personer som blir observerade beter sig annorlunda, jämfört med hur de vanligtvis gör (s. 57, 135-136). De två aspekterna är viktiga att ha i åtanke, och de kan riskera att sänka validiteten på studien.

## 5.8 Generaliserbarhet

Som inledningsvis nämndes, är vår fallstudie skapad med grunden i en kvalitativ utgångspunkt. Detta innebär att syftet med vår studie inte är att generalisera. Vi vill beskriva

hur det ser ut på just den här skolan som arbetar utifrån en progressiv pedagogik. Vi kan omöjligt genom att besöka en skola som arbetar utifrån den här pedagogiken, generalisera och visa på hur alla skolor som arbetar utifrån samma inspirationskälla ser ut. Stukát (2011) menar dock att det finns en svagare grad av generaliserbarhet, som kan uppnås i en kvalitativ fallstudie; relaterbarhet. Han menar att om en detaljerad beskrivning ges, kan andra skolor relatera och jämföra sin skola med studien (s.37). Vi anser att vår studie skulle kunna uppnå ett visst mått av relaterbarhet, genom att vi nogsamt beskrivit hur vår studie gått till, samt gett en utförlig beskrivning i resultatet.

## 5.9 Etiska aspekter

Att i en studie se till de etiska aspekterna poängterar Stukát (2011) är centralt. Vidare redogör han för att "[d]et grundläggande individskyddet kan konkretiseras i fyra allmänna huvudkrav på forskningen" (s.139). För det första menar han att informationskravet bör vara uppfyllt. Vi har redan inledningsvis tillgodosett detta krav genom att via vår mailkontakt med skolan klargöra varför vi vill besöka dem. Vidare informerades även lärarna på plats om syftet med studien. För det andra menar Stukát att samtyckeskravet måste vara uppfyllt. Detta krav är uppfyllt eftersom de deltagande lärarna har samtyckt sin medverkan, samtidigt som de när som helst haft möjlighet att välja att avbryta sin medverkan.

För det tredje måste kravet på konfidentialitet vara uppfyllt menar Stukát (2011). Med konfidentialitet menas anonymisering. Vi har med hänsyn till skolans önskemål om anonymitet, valt att anonymisera skolan och de intervjuade lärarna. I vår studie har vi därför valt att kalla skolan för The West School, och lärarna efter namnen: Lärare 1,2,3,4. På grund av anonymiseringen av skolan har vi också valt att inte referera till skolans hemsida då vi vid ett fåtal tillfällen använt information från denna. Ett ytterligare led i anonymiseringen är att vi benämner lärarna med ordet "hen", och inte han eller hon. Vi anser att det i vår studie inte är av relevans vilket kön de intervjuade lärarna har. Vidare har inga namn eller bilder på elever fått förekomma i vår studie. Avslutningsvis har vi uppfyllt nyttandekravet, genom att som Stukát beskriver det, endast använda det material vi fått fram i forskningsändamål (s.138-140).

## 5.10 Metodanalys

Intervjuerna har transkriberats genom att vi har lyssnat på ljudfilerna. Vi transkriberade ordagrant och lyssnade alla tre på alla ljudfiler och kontrollerade att de överensstämde med transkriberingar. Vi analyserade materialet genom att tillsammans föra en diskussion kring det vi observerat och hört i intervjuerna. Genom vår diskussion kom vi fram till olika rubriker som vi fann relevanta för resultatdelen. Rubrikerna valde vi delvis med bakgrund i vår teoretiska utgångspunkt och vår litteraturgenomgång.

## 6. Presentation av skolan

The West School är en privatskola belägen på New York Citys Upper West Side. Skolan utmärker sig som en utvecklingsskola, en så kallad "progressive school". Skolan beskriver att deras uppdrag är att inspirera till passion för lärande. De menar att detta ska göras genom ett progressivt förhållningssätt där alla får en chans att finna sin väg och där kreativitet och mångfald uppmuntras. Skolans undervisning har som mål att göra eleven till en aktiv del av samhället. Skolans teoretiska grund har formats utifrån flera stora filosofers idéer kring pedagogik och utbildning. Framförallt framhåller skolan John Dewey som sin förebild och

hans lärandeteorier utformar skolans så kallade ”Progressive Approach”. Skolan utformar sina egna kursplaner och följer därmed inte de statligt styrda.

På The West School går det 750 elever i åldrarna 3-18 år. Skolan har två skolbyggnader i samma kvarter, vilka är uppdelade enligt årskurser. I huvudbyggnaden går elever i årskurs 3-12 i åldrarna 7-18, och i den andra byggnaden finns förskoleverksamhet och årskurs 1 för barn i åldrarna 3-6 år. Klasserna på skolan kallas ”clusters” och består av 11-14 elever. I varje cluster finns alltid två vuxna, vanligtvis en klasslärare och en lärarassistent. I den mindre byggnaden har varje cluster sitt eget rum där mestadelen av den pedagogiska verksamheten sker.

I huvudbyggnaden finns det däremot inga klassrum i traditionell mening utan en stor lokal där flera olika clusters inom samma årskurs finns. Lokalen är uppdelad i olika delar genom bland annat bokhyllor som skapar mindre ytor. På så vis är lokalen uppdelad i mindre delar där olika ämnesområden bedrivs och där olika cluster har sitt eget ”klassrum”. I lokalerna där undervisningen bedrivs finns det mycket material på hyllorna, utsmyckningar och starka färger, framförallt i de lägre årskurserna. På väggarna hänger det elevarbeten och målningar. Det finns även mycket pedagogiskt material på väggarna, så som alfabetet, ord, tankekartor, tabeller och olika typer av texter. Lokalernas alla ytor är väl utnyttjade. Även i andra utrymmen på skolan, exempelvis hallar, tamburer och trappuppgångar, visas elevernas arbeten och målningar upp på väggarna eller i glasmontrar.

Upper West Side där skolan är belägen, är ett område där framförallt höginkomsttagare bor. Att gå på The West School innebär en hög terminsavgift för varje barn, en summa som vårdnadshavarna inte har några problem att betala eftersom de har det bra ställt. Skolan beskrivs också ha en god ekonomi och detta möjliggör att ha många lärare samt mycket material etc.

## 7. Resultat

The West School har en tydlig tanke om att genuint utgå ifrån eleverna, utgå från deras erfarenheter, förutsättningar och behov. Detta har vi både under intervjuer och observationer kunnat ta del av. De arbetar mycket utifrån helheter, både vad gäller kunskap i stort men även när det gäller den specifika språkinläringen. Samtidigt som de arbetar med ett helhetsperspektiv läggs också mycket tid på fördjupning av olika områden. Att eleverna har inflytande i undervisningen beskrivs som ett viktigt förhållningssätt och även detta har vi kunnat se under våra observationer. En annan central tanke på skolan, som kom fram under intervjuerna, är att de vill skapa en så verklighetstrogen miljö som möjligt där människors olikheter syns, och uttryck i olika former såsom konst, musik och kroppsspråk får komma fram.

Skolan använder sig av ett samlingsbegrepp så kallat Language Arts för att beskriva alla de språkliga aktiviteter som förekommer inom undervisningen i det engelska språket. Under intervjun med Lärare 2 berättade hen att begreppet inte nödvändigtvis behöver kopplas till konst såsom namnet antyder. Hen berättade att Language Arts bland annat omfattar läsförståelse, lyssna på berättelser, skrivning, stavning, muntliga framställningar och spela språkspel etc. Genom vår undersökning framgår det tydligt att lärarna tycker att samtliga aktiviteter inom Language Arts är viktiga för barns språkutveckling. De menade också att språk kommer in i alla ämnen, och även i alla delar av livet. De menade att språkämnet därför är mycket centralt och viktigt. Denna helhetssyn på språkämnet har också blivit en utgångspunkt för hur denna resultatredovisning presenteras.

## 7.1 Language Arts

Lärare 3 berättade att det är svårare att arbeta progressivt och praktiskt med språkämnets, jämfört med möjligheterna inom andra ämnen, exempelvis matematik. Hen förklarade att språk är abstrakt, och menade att ämnet som sådant innebär att det måste finnas någon som överför informationen till eleverna. Vidare framhöll hen att det finns sätt att göra språkundervisningen mer progressiv, exempelvis med hjälp av lekar och dramatiseringar.

## 7.2 Läsning

Läsning utgör en stor del av språkundervisningen och är ett återkommande inslag i varje skoldag. Lärare 4 berättade att hen läser två till tre bilderböcker och en dikt om dagen för de yngre eleverna i åldrarna fem till sex som hen undervisar. Vidare berättade hen att hen kommer att börja läsa en kapitelbok högt när eleverna är redo för det. Eleverna på skolan arbetar bland annat med läsning utifrån författarstudier då de under en period riktar in sig på och läser en specifik författares böcker. I undervisningen kring detta jämförs böckernas språkliga drag och bilder observeras. En författares böcker jämförs även med en annan tidigare studerad författares verk. Under vårt besök på skolan kunde vi även observera att undervisningen om författare innehöll studier om författaryrket ur ett större perspektiv. Eleverna försökte då, med läraren som stöd, besvara frågan: Vad kan man lära sig av en författare? Frågan skrevs ner på ett stort pappersark, likaså elevernas svar så att det skapades en tankearta kring ämnet (se Bild 1).

Skolan arbetade med att uppmuntra eleverna till läsning på några olika sätt. Som tidigare nämnts är högläsning ett återkommande inslag i skolan, speciellt bland de yngre eleverna. Vi observerade en lektion då Lärare 1 läste för barnen ur en bilderbok. Läraren använde sig av olika röster för de olika karaktärerna, och var mycket inlevelsefull även med hjälp av gester. Hen visade bilderna i boken för barnen och ställde frågor om texten. Frågorna kopplade till bokens innehåll samt elevernas erfarenhetsvärld och sinnen. Hen ställde även lässtrategiska frågor till eleverna så som ”Vad tror ni händer sen?” eller ”Vad gjorde han då, tror ni?”. Det märktes tydligt att eleverna hade hört berättelsen tidigare då de högljutt och glatt följde med i vissa delar av texten.

Vid observation i en årskurs med barn i åldrarna sju till åtta fick vi reda på att eleverna arbetade med att skriva bokrecensioner om böcker som de hade läst. De fick i uppgift att rita en egen framsida till boken och skriva ungefär en sida om vad de tyckte om boken. Bokrecensionerna hängde uppsatta i en lina i lagom ögonhöjd för eleverna så att de skulle kunna läsa varandras texter och förhoppningsvis få lite tips och inspiration om nya böcker att läsa, förklarade klassläraren för oss (se Bild 2).

Något som vi under besöket och intervjuerna på skolan fick höra av alla lärare var att läsning och skrivning inte bör stressas fram. Lärare 2 förklarade att skolan vill ge alla elever utrymme för att utvecklas i sin egen takt. Hen berättade:

”... we give kids more space to develop. Yes, in first grade they start reading a little bit but we don't stress that. It is important because we know they have to read, but it's not stressed and the same thing with writing.”

När eleverna väl börjar läsa tar de del av ett utvecklat boksystem som finns på skolan som lärarna berättade om och visade för oss. Böckerna som finns tillgängliga för barnen i klassrummens bokhyllor är indelade i färgkoder. Varje färg representerar en viss svårighetsgrad, något som enbart lärarna som känner till (se Bild 3). Lärare 2 berättade att hen



och de andra lärarna brukar rekommendera eleverna vilken färg som passar dem bäst, men att eleverna även får läsa böcker som har en annan färgkod om de föredrar det. Lärare 2 berättade att en bok som är på en högre svårighetsnivå än vad den enskilde eleven befinner sig på, förklaras med begreppet ”uphill”. En bok som är lättläst för den enskilde eleven kallas däremot ”downhill”. En bok kan vara ”uphill” för en elev, och samtidigt vara ”downhill” för en annan elev. Om en bok är precis lagom i svårighetsnivå beskrivs den som ”just right”. Begreppen används enligt Lärare 2 av både lärare och elever.

Lärare 4 berättade under intervjun att hen har återkommande kontakt med föräldrarna, speciellt vad gäller elevernas läsning.

”I have a lot of communication with the parents. I gonna say ‘I’m sending this book home. It’s a challenge’. Or I’m sending this book home. He’s memorized it but that is what he need. He need the confidence right now.’ ”

Eleverna uppmuntras att läsa hemma, förklarade Lärare 3, och får i läxa att föra loggbok över sitt läsande. I loggboken fyller eleverna i vilken bok de läser, hur många sidor de läst och hur länge de har läst. Lärare 3 berättade under intervjun att eleverna har svårt att komma ihåg att skriva i loggboken, särskilt när de är hemma. Hen tycker att det är viktigt att de tar sin tid att fylla i den eftersom hen då kan få en uppfattning kring hur ofta och mycket eleverna läser.

Hänsyn tas till att elever lär sig på olika sätt, och att elever föredrar olika slags läsmiljöer. Eleverna har en frihet att välja var i skolan de helst vill genomföra sin läsning. Skolans lokaler och utrymmen, likaså skolans bibliotek står till deras förfogande under lässtunderna. Vidare uppmannar hen även eleverna att hitta en läsplats hemma där de känner sig bekväma och kan koncentrera sig på bästa sätt.

De svagare läsarna kan få mycket hjälp genom att observera bildillustrationerna och de så kallade ordbilderna i boken, menade Lärare 3. Hen nämnde fler lässtrategier som hen arbetar med för att utveckla elevernas läsförståelse. För de yngre eleverna handlar det bland annat om att tala med dem om vad de tror boken de ska läsa handlar om, och att titta på och prata om framsidan av boken. Under intervjuerna och observationerna på skolan framgick det att skolan lade stort fokus på att eleverna skulle lära sig känna igen ordbilder. När eleverna lär sig läsa, menade Lärare 4 att eleverna har till stor hjälp att först se hela ordet, för att i nästa steg bryta ned ordet till stavelser. Hen menade att läsutmaningen då inte blir övermäktig:

” I don’t have to challenge myself with the whole thing at once, but if I look I can break it down into little parts that I can figure out.”

För att ett barn i åldern fem till sex ska kunna läsa ett längre ord, som exempelvis namnet JOSEPHINE är det lämpligt att som lärare visa för barnet hur hen kan bryta ned ordet. När ordet brutits ned till JO SE PHINE är det lättare för barnet att läsa, menar Lärare 4. Exempel på denna läsmetod kunde vi se på väggarna i klassrummen bland de yngre eleverna där elevernas namn fanns upphängda på väggarna, nedbrutna i stavelser. Ovanför namnet fanns rutor som var och en representerade en stavelse. Förnamnets rutor var i en färg, och efternamnet i en annan (se Figur 1).

JO	SE	PHINE	RO	BERTS

Figur 1. Namn uppdelat i stavelser, med olika färg beroende på förnamn och efternamn.

Då bokstavsljud lärs ut i den tidiga läs- och skrivinläringen, utgår lärarna från ”hela ord” för att sätta in bokstavsljuden i en kontext. Vid observation i ett klassrum för åldrarna sex till sju kunde vi se hur bokstaven T lärdes ut genom att eleverna fick försöka komma på ord som antingen började på bokstaven T eller innehöll bokstaven. Läraren skrev ner orden på ett stort pappersark och markerade bokstaven T extra tydligt genom att skriva denna i röd färg (se Bild 4).

Arbetet med läsutveckling i åldrarna fem till sex pågår ständigt, menade Lärare 4. Språket finns överallt förklarade hen och lärarna försöker medvetengöra eleverna om sin omgivning. Lärare 4 uttryckte att de tar tillvara på de situationer i skoldagen som uppstår. När de är utomhus tittar de exempelvis på skyltar och när de ska baka uppmärksammar de det skrivna receptet. De letar även efter bekanta ord och ljud i sin omgivning.

### 7.3 Skrivning

På väggarna i undervisningslokalerna för de yngre eleverna fann vi så kallade ”word walls” med vanligt förekommande ord så som ”with”, ”that”, ”who”, ”them” och så vidare (se Bild 5). Ordtavlornas funktion var att hjälpa eleverna att känna igen dessa ord och dess stavning. Eleverna ska utan vidare ansträngning kunna känna igen och skriva de här orden, förklarade Lärare 4. Ordbilder, som Lärare 4 kallade dem, är en utbredd företeelse på skolan och återfinns i alla klassrum. Varje klass har ett dagsschema uppsatt på väggen där dagens aktiviteter är skrivna på lappar som kan flyttas på (se Bild 6). Aktiviteter så som ”Story time”, ”Lunch”, ”Reading” och ”Math” blir till ordbilder för eleverna som de lär sig känna igen, berättade Lärare 4.

I den tidiga skrivundervisningen förekommer ytterligare ett arbetssätt som är etablerat på skolan, vilket går ut på att sätta ordetiketter på de bilder som eleverna skapat. Arbetet med att sätta ordetiketter på bilder görs även i gruppsamlingar (se Bild 7). Om en elev har målat en bild på ett hus, uppmuntras hen av läraren att sätta ut ordetiketter så som exempelvis ”fönster” eller ”dörr”. Skrivprocessen för de yngre eleverna kan innebära en sådan här typ av uppgift menar Lärare 2, och berättar vidare om skolans syn på skrivinläring. Hen menar att elevernas skrivning inte bör stressas fram:

”If the kid is not able to write, we let him draw. Let him draw and then if you say okay, at some point this kid has to learn how to write. But he’s intimidated by writing a paragraph or even a sentence because writing is not easy, writing is a very difficult process and more kids don’t like it. (---) You don’t stress it and, draw pictures for the very young. Draw a picture and two things will happen. Number one, if he is courageous enough he’s going to draw a car and label it.”

Vidare förklarade Lärare 3 att steget till att uttrycka en berättelse i skrift inte är särskilt stort då man arbetar med ordetiketter. Hen menade att eleverna kan använda orden de skrivit som en grund till en berättelse. Detta är ett mycket bra arbetssätt, menade Lärare 3, speciellt för de elever som ännu inte kommit så långt i sin skrivutveckling. Ett annat sätt för de svagare skribenterna att uttrycka sig kan vara genom att diktera för läraren det hen vill berätta. Lärare 2 lyfte i intervjun att det är viktigt att stötta eleverna och att detta arbetssätt är ett led i det. Arbetssättet används främst med elever i åldrarna åtta till nio år, som får längre skrivuppgifter men som ännu inte kommit så långt i sin skrivutveckling så att de behärskar längre textskrivande. Trots att dessa elever inte fått ned det de vill säga på egen hand, menade Lärare 2, att arbetssättet ändå är givande för dem:

” ‘Tell me your story.’ And you start taking the dictation and it is so empowering for them to say: ‘These are my words. I told a story. This is my story.’ ”

Engagemang är en förutsättning för att elever ska finna skrivandet lustfyllt, menade Lärare 3. Hen poängterar att om eleverna inte är engagerade i det som de skriver, har de heller ingen lust att skriva. Om eleverna bryr sig om det de skriver blir skrivandet mer givande förklarade Lärare 3 och menade att flera elever ibland kan uttrycka en dålig inställning till skrivande:

” ‘The teacher wants me to write a story. What should I write about? I have nothing I want to say. I don’t really care. If I care then I have something to say.’ ”

Det gäller således att hitta givande skrivämnen för eleverna, uttryckte Lärare 3. En skrivuppgift som eleverna hade fått gick ut på fritt skrivande kring ett ämne. Hen förklarade att hen hade gett eleverna ordet ”orättvist” och bett eleverna skriva en fri text om deras associationer kring ämnet. Hen poängterade för eleverna att exakt det som skrevs inte var av vikt utan det betydelsefulla i det här sammanhanget var att de skrev någonting överhuvudtaget. Vidare förklarade Lärare 3 uppgiften och elevernas reaktioner:

” ... so fifteen minutes and I’m okay if you just write that word over and over. Something will change after ten or fifteen minutes. And they never done that before and they said it was kind of weird, but they were like ‘wow, yay, I wrote something.’ ”

De berättelser som skapades utifrån ämnet ”orättvist” kom att handla om allt ifrån orättvisor som ett barn kan uppleva, till orättvisan att homosexuella inte får ingå giftermål, berättade Lärare 3. Vi upplevde flertalet exempel på hur lärarna försökte skapa engagemang i elevernas skrivande. Vi observerade en lektion där eleverna fick i uppgift att skriva om ett besök som de hade gjort dagen innan på The Museum of Modern Art (MoMA). Eleverna fick då välja att skriva om vad de ville som hade med besöket att göra. Hen ställde frågor till dem för att ge tips om vad de kunde skriva om i sin text.

Lärare 4 berättade vidare om besöket på MoMA och den efterföljande uppgiften, som hen menar kunde användas för att diskutera elevernas olika inlärningsstilar. Det är intressant att höra hur varje enskilt barn uppfattade besöket, och vilka konstverk just de uppmärksammade, lyfte hen. I samband med skrivuppgiften samtalades det således om elevernas olika upplevelser som ett led i att förstå och uppmärksamma varandras olikheter.

I intervjun med Lärare 3 lyfte hen en viktig aspekt av skolans filosofi kring experimentellt lärande. Lärare 3 betonade att hen inte ville att hens elever skulle vara passiva lyssnare i klassrummet och att hen försökte undvika detta genom att inte enbart mata dem med information. Denna inställning kommer till uttryck bland annat då Lärare 3 undervisar eleverna om hur man skriver en berättelse med början, mitten och slut. Lärare 3 undervisar om berättelsestrukturen för eleverna för att de i nästa steg själva ska testa på rollen som författare och skriva en egen berättelse. På liknande sätt undervisas eleverna i diktskrivning, talade Lärare 3 om för oss.

Skrivning av dikter är något som både Lärare 3 och 4 nämnde att de arbetar med. Lärare 3 berättade att hen inleder skolterminen med att lyssna på dikter, och att förklara för eleverna hur olika dikter kan vara strukturerade. Hen är tydlig med att eleverna ska förstå syftet med diktskrivande innan de själva påbörjar en egen. Lärare 3 lyfte att hen försöker få eleverna medvetna om att en dikt inte enbart består av fina ord utan att en dikt skrivs med syftet att påverka människor på ett eller annat sätt.

Eleverna får i slutet av året uppgiften att författa en dikt vars mening är att skapa förändring. Lärare 3 berättade hur hen lade fram uppgiften för eleverna:

“Now I’m asking you to take some of the things we’ve been practicing throughout the year, and I want you to become a poet, and you to make change, and you to make a piece of art that affects someone. So that’s sort of the goal by the end of the year.”

Eleverna uppmuntras av lärarna att ta sig an en roll som poet eller som författare, förklarade Lärare 3. Att vara någon och att göra någonting, menade Lärare 3, resulterar i ett mer meningsfullt lärande. Grammatikundervisningen i en klass med elever i åldrarna åtta till nio innebär bland annat att utifrån ett textstycke, lära sig de språkliga reglerna tillsammans. Eleverna får läsa en text som, genom en projektor är presentrad på en whiteboardtavla. Som uppgift får eleverna att redigera det som i texten är inkorrekt, med fokus på en språklig aspekt i taget. Det kan exempelvis handla om att korrigera användandet av stor bokstav. Eleverna får då en och en öva på att korrigera i texten inför de övriga eleverna, och ta sig an rollen som lärare. Lärare 3 lyfter att eleverna i det här sammanhanget uppmanas att motivera sina korrigeringar och förklara de språkliga reglerna för eleverna.

Lärare 4 berättade under intervjun om ett skrivprojekt som hen hade genomfört flertalet gånger med sina elever. De hade fått i uppgift att skapa en liten docka i tyg som de skulle göra ett hus till och skriva en text om. Innan skrivandet fick eleverna som uppdrag att fundera ut vem dockan var, vilken bakgrund den hade, var den bodde samt vilka tankar, behov och framtidsförhoppningar den hade (se Bild 8). Lärare 4 betonade att eleverna var mycket engagerade i arbetet att skapa en identitet och berättelse till dockan.

Som en del i det pågående språkutvecklingsarbetet på skolan försöker lärarna, som tidigare nämnts, få eleverna uppmärksamma på sin omgivning. Hen berättade att Lärarna uppmuntrar barnen att beskriva det som de ser och gör. Eleverna i åldrarna sex till sju har en dagbok som de skriver i några gånger i veckan där innehållet helt och hållet styrs av dem själva. Både Lärare 1 och Lärare 4 betonar särskilt vikten av att låta eleverna skriva vad de själva vill, något som Lärare 1 menar att eleverna älskar eftersom ”... it’s totally their story.”

Lärarna finns tillgängliga om eleverna har svårt att komma igång med att skriva. Att ställa frågor till eleverna om vardagliga händelser kan få igång elevernas berättande, lyfte Lärare 2; ”Berätta någonting för mig. Hur tog du dig till skolan idag?” eller ”Vad hände i helgen?”. Lärare 2 förklarade vidare att vad gäller skrivning bör fokus inte ligga på huruvida eleverna kan stava korrekt eller använda proper handstil. Även om inte fokus läggs på språkets form så övas detta i viss mån i så kallade övningsböcker. Med övningsböcker menas böcker vari eleverna tränar på att forma bokstäver på ett konventionellt sätt (se Bild 9). Lärare 2 poängterade att om för mycket fokus läggs på språkets form kan detta sätta onödig press på eleverna som kan bidra till att de tappar självförtroendet och inte upplever sig själva som bra skrivare.

Det som istället är mest betydelsefullt är kreativitet och att eleverna lyckas förmedla en berättelse. Lärare 4 betonade även att det är av viktigt att låta eleverna få uttrycka sig på olika sätt, exempelvis genom bild eller annat skapande. En del elever uttrycker sig enbart genom bild etc., medan andra har kommit långt och kan uttrycka sig i skrift. På skolan använder de ordet ”öva” vad gäller det tidiga skrivandet. Kallar man skrivandet för en övning, talar man även om för barnen att det inte finns något rätt eller fel, förklarade Lärare 4.

## 7.4 Sing it! Say it!

Sing it! Say it! är ett läsprogram som utvecklats på skolan, berättade Lärare 4. Hen berättade att projektet handlar om att använda sig av sång och musik för att exponera eleverna för texter. Hen berättade att de som en del av projektet, en gång i veckan, samlar flera klasser med elever och sjunger tillsammans i dramasalen. Vi observerade en sådan samling där alla barn i åldrarna fem till sex medverkade. Musikläraren spelade gitarr medan Lärare 4 stod framför eleverna och pekade på orden i sångtexten som eleverna sjöng. Texten visades på en Smartboard. Texten var markerad med färg då ett ord bestod av flera stavelser (se Bild 10). Några av låtarna de sjöng har eleverna själva varit med och skapat tillsammans med musikläraren.

Lärare 4 berättade i en intervju att klasserna sjunger mycket var för sig också, och att de då har låttexterna på stora block i klassrummen. Lärare 4 berättade om ett varierande språkutvecklingsarbete som har sin grund i körsången. Hen berättade att de exempelvis plockar ut meningar från sångtexten som sedan delas upp i ord. Orden placeras på blocket i en omkastad ordning (se Bild 11). En elev kan sedan få som uppgift att peka på orden i rätt ordningsföljd samtidigt som de andra eleverna sjunger. Att de andra eleverna sjunger samtidigt blir en hjälp för eleven att peka på rätt ord. Lärare 4 berättade också att de kan anpassa svårigheten genom att starta i en långsam hastighet och sedan öka.

Lärare 4 beskrev också att hon vill att eleverna ska bli uppmärksamma på olika delar av språket när de arbetar med sångtexterna. De tittar exempelvis på små ord såsom "the" och "is". Hen menade även att det alltid är viktigt att utmana alla elever på deras individuella nivå. Detta försöker hen att tänka på även i arbetet med Sing it! Say it!. Hen menar att vissa elever kanske precis börjat känna igen en viss bokstav och andra kan förstå av texten att bokstäverna D och J tillsammans bildar ett speciellt ljud. Med vissa elever kan det vara aktuellt att prata mer ingående om exempelvis stavelser medans detta för andra elever blir överkurs. Hon beskrev vikten av att alltid tänka ett steg framåt oavsett vilken nivå eleven ligger på. På detta sätt uppmannas eleverna också att tänka. Vidare menade lärare 4 att sångtexterna fungerar som en grund för arbetet med läsinläringen. Körsången och leken med språket är medlet som används för att ta sig dit.

## 7.5 Byggande och skapande

Material så som byggklossar och Lego finns tillgängligt för barnen i klassrummen och används kontinuerligt i undervisningen. Lärare 3 berättade att hen använder byggklossar för att introducera dikter för eleverna. Hen använder klossarna som symbol för hur en dikt är uppbyggt och visar då att klossarna läggs på varandra, likt verser i en dikt. På liknande sätt använder sig Lärare 4 av Lego då hen vill tydliggöra stavelser i ett ord. Tre bitar i olika färger skulle exempelvis kunna representera namnet JO SE PHINE, menade Lärare 4.

Byggklossarna och Lego-bitar är även bra material att använda för att skapa koncentration för eleverna. Lärare 2 menade att byggmaterialet har en lugnande effekt på barnen och att de genom byggandet utvecklar sin koncentrationsförmåga. Materialet används i åldrarna sex till sju både, under barnens undervisningstid och då de har fri lek. Lärare 4 berättade att eleverna tycker om att bygga olika konstruktioner och att dessa fick stå orörda i några dagar (se Bild 12). Hen poängterade att om de omedelbart rivs och städas undan sänder det fel budskap till barnen, de kan uppleva att deras ansträngning inte värdesätts. Byggnationerna används bland annat i syfte att skapa samtal mellan eleverna. Barnen frågar gärna varandra vad de har byggt och de förklarar för varandra, och denna kommunikation kan bilda grund till vidare

diskussion i hela klassen och kan även fungera som underlag för skrivande.

Annan typ av skapande som har som direkt syfte att fungera som skrivunderlag är så kallade projektbord. Projektborden utformas av eleverna utifrån samtal kring utflykter som klassen gjort tillsammans. Lärare 4 berättade att de nyligen hade besökt Central Park och att eleverna efter utflykten samlades i klassrummet för att dela med sig av sina upplevelser. De fick i uppgift att bygga en modell i lera föreställande en del av parken. Skapandet utgick från nyckelord som eleverna kom på och dessa skrevs ned av läraren på ett pappersark, exempelvis ”damm”, ”träd” och ”bro”. Modellbyggandet kräver kommunikation och samarbete eleverna emellan, poängterade Lärare 4. När projektbordet är färdigt kan eleverna använda det som inspiration till att skriva berättelser om vad som händer i den miniatyrvärld de skapat (se bild 13).

## 7.6 Spel

I Language Arts är spel ett vanligt förekommande moment. Lärare 3 berättade under intervjun att hans lektioner kan antingen utgå från spelen eller utgöra en mindre del av lektionen. Eleverna är väl medvetna om vilka spel som finns och hur de kan användas. Lärare 3 visade upp ett antal exempel på spel som hen i undervisningen brukar använda sig av. Spelen är en blandning av köpta och egenskapade. I ett av spelen får eleverna en bokstav som ska utgöra första bokstaven i ett ord, och en bokstav som ska utgöra sista bokstaven i samma ord. De får sedan i uppgift att försöka komma på ett ord som börjar och slutar på de givna bokstäverna. Hen berättade att de elever som är duktiga, kan utmanas genom att dessutom försöka stava ordet. Ett annat spel hen berättade om handlade om baseboll, i vilket eleverna får olika ord som de ska försöka stava till. Svaga och starka elever kan spela tillsammans då de har olika ordlistor att utgå från. Ett tredje spel som hen beskrev handlade om att lära sig skilja mellan ord som låter lika men som har olika innebörd, exempelvis ”dear” och ”deer”. Under våra besök i skolans olika lokaler såg vi även många exempel på ordpussel, där eleverna ska hitta ord och ringa in.

## 7.7 Kroppsliga uttryckssätt

Att använda sig av kroppen, såsom i drama, menade Lärare 3 är en del av skolans learning-by-doing-filosofi. Att leka och använda sig av kroppen är en typ av uttryckssätt som kan användas för att göra språkundervisningen mer progressiv, förklarade hen. I Lärare 3:s grammatikundervisning använder hon charader som en lek för att eleverna ska träna sig på ordklasser. Substantiv och verb skrivs ner på lappar som eleven får dra och sedan gestalta inför klassen. Det kan vara tokiga saker som ”Illaluktande kung” eller ”Elegant gorilla”, förklarade Lärare 3.

Under en observation i årkurs ett med barn i åldrarna fem till sex fick vi se ytterligare exempel på hur kroppen kan användas som uttryckssätt inom språkundervisningen. Lärare 1 hade en lektion där eleverna gjorde rörelser till en låt kallad ”Fruitsallad salsa”. I låttexten framgick det att de till de olika frukterna fanns olika rörelser som eleverna uppmanades att göra.

## 7.8 IKT

Enligt flera av lärarna används inte IKT särskilt mycket på skolan, särskilt inte inom ämnet Language Arts eller i bland lägre årskurserna, med elever i åldrarna fem till nio. IKT förekommer främst inom matematiken, där dess utbildningssyfte är mer tydligt, menade

Lärare 2. Vidare förklarade Lärare 1 att hen inte ser någon anledning till att eleverna skulle använda sig av exempelvis datorer eller surfplattor i skolan då de exploateras tillräckligt för detta i hemmiljön. Som redovisats ovan har vi dock sett enstaka exempel på hur IKT i form av Smartboard och projektor används inom Language Arts.

## 7.9 Ämnesintegrering

Under våra observationer och intervjuer lade vi märke till att den övergripande tanken på skolan är att olika ämnen ska undervisas i samband med varandra. Exempelvis berättade Lärare 4 att hen i all undervisning försöker finna möjligheter att sammanknyta olika ämnen. Hen förklarade till exempel att då eleverna bygger med klossar finns det utrymme att tala om matematik, fysik och språk. Hen menade att detta möjliggör ett större perspektiv på vad lärande är och att språkutveckling kan vara en del av de flesta sammanhang. Även om skolans tanke är att ämnen ska berika varandra har emellertid varje enskilt ämne ett eget utrymme i schemat.

Lärare 2 berättade att det finns en tanke bakom skolans öppna planlösning. Hen menade att de, som startade skolan, hade som tanke att skapa öppna diskussioner och öppna ytor. Vidare berättade hen att de öppna klassrummen är inbjudande, och att det skapar möjligheter för lärare att se varandra. Lärare behöver inte knacka på och fråga om de får komma in i varandras klassrum, utan det ses som naturligt och välkommet att sitta med under andra lärares lektioner.

Lärare 2 förklarade också att det sker mycket kommunikation mellan lärarna i de olika ämnena, och att lärarna ofta frågar varandra vad eleverna gör i de olika ämnena för att kunna skapa samarbete. Lärare 2 har förutom rollen som en "Learning specialist" också uppdraget som "curriculum co ordinator", vilket innebär att hen planerar vad som bör ingå i de olika ämnena, och har koll på hur arbetet fortskrider. Hen har därför kontakt med alla lärarna, och berättade vid intervjun att hen kan meddela lärarna om vad deras kollegor gör för att lättare kunna integrera ämnena. Hen blir som en länk mellan lärarna.

## 7.10 Elevinflytande

Elevens inflytande i undervisningen är något som de intervjuade lärarna talade mycket om, och de menade att det är en viktig del av skolans pedagogiska utgångspunkt. Detta är också något som vi även under våra observationer fick ta del av (se Bild 14). Skolan arbetar således mycket med att eleverna ska bli delaktiga i sin egen utbildning. En viktig aspekt av detta är att eleverna ofta ges utrymme att välja mellan olika alternativ. Valet står i centrum. Detta menade Lärare 2 är en förutsättning för att eleverna ska lära sig att bli självständiga. Vidare kan således eleverna exempelvis få valet att antingen bygga med klossar, skriva en berättelse eller måla. Meningen är dock att eleverna under en period på två till tre timmar ska ha genomfört alla de tre aktiviteterna. Det finns alltså frihet men samtidigt även krav.

Under de observationer och intervjuer vi genomfört har vi kunnat se att lärarna har ett förhållande till eleverna som öppnar upp för kommunikation. Eleverna ges således även på detta sätt utrymme att uttrycka sig och påverka undervisningen. Vid exempelvis en observation satt läraren med eleverna runt ett stort bord. De höll på med ett gemensamt projekt och de klippte figurer som de senare skulle skriva diverse saker på. Det var ett tillåtande klimat där eleverna tilläts prata både med varandra och med läraren utan handuppräckning. Den kommunikation som förekom var således vid detta lektionstillfälle i formen av, det som vi vedertaget kallar, ett normalt samtal. Kommunikationen skedde på lika

villkor där eleven fick samtala på samma grunder som läraren. Detta tillåtande klimat märktes även under de samlingar som vi observerade. Lärarna arbetade då mycket med att interagera med eleverna för att skapa ett samtal. Lärare 2 uttryckte att det är viktigt att eleverna inte enbart behöver sitta tysta och lyssna medans läraren förmedlar informationen. Hen menar att elever tappar koncentrationen fort om de inte bjuds in till att bli en del av samtalet.

Vi har följaktligen förstått av intervjupersoner och observationer att lärarna på denna skola är måna om att eleverna ska vara delaktiga. De försöker framförallt ta vara på elevernas idéer och önskemål. Lärare 4 berättade att hen ibland har en tydlig tanke om vad lektionen ska handla om men att eleverna sedan styr det hela i en helt annan riktning, och att hen då istället försöker bli delaktig i det eleverna är intresserade av. Hen berättade följande:

”Some mornings I can come in and think we are going to do this and instead two or three of them come in and say ‘I really wanna do this, I wanna share this to everybody!’, and they get themselves all in to it and I say ‘Okey let’s go!’. I can really follow them.”

Läraren tar här vara på tillfället att använda sig av elevernas intresse då hen utformar undervisningen.

Även i läsprojektet Sing it! Say it! har eleverna mycket inflytande då de är med och skriver texten till låtarna, med musikläraren som stöd. Projektet formas på så sätt efter elevernas intressen och önskemål vilket Lärare 4 berättade om med mycket engagemang: ”It’s really fun. They get a kick out of it because it’s so generated by them. It can be so silly to us but they love it!”. Elevernas engagemang för projektet märkets också tydligt under den observation vi genomförde, under ett av skolans regelbundna lektionstillfällen med ”sing a long”, då flera klasser tillsammans sjöng de egenproducerade låtarna.

För att elevernas inflytande och valfrihet ska kunna vara möjligt, menade Lärare 2 att de små klasserna på 10-15 elever är en förutsättning. Med fler elever blir läraruppgdraget något annat förklarade hen, och betonade att läraren då måste ägna sig mer åt att skapa ordning. Således blir det svårt att efterleva idén om elevinflytande.

### 7.11 Individen och samhället

Skolan försöker hjälpa eleverna att se sig själva som en del av samhället. Ett samhälle som man kan interagera med och också påverka. Detta arbete, förklarade Lärare 4, utmynnar i utflykter i närsamhället och det kan handla om att gå till en blomsterbutik, bageri eller till en park m.m. Att ge eleverna upplevelser är ett sätt att främja elevernas lust till att upptäcka och lära sig mer menade fortsättningsvis lärare 2, och hen menade att detta i sin tur bidrar till att eleverna så småningom kommer känna ett behov av att uttrycka sig i bland annat bild och text m.m.

Lärare 1 förklarade att även skolans fysiska uppbyggnad med öppna ytor är ett led i att skapa verklighetstroga miljöer. Hen berättade också om hur de på skolan försöker utnyttja alla utrymmen för undervisning, och hen menade att ute i verkligheten finns det inga tydliga gränser för var, när och hur en lärandesituation kan uppstå. Lärare 2 framhöll också att öppna ytor är inbjudande och att detta främjar gemenskap. På grund av att den fysiska miljön är så pass öppen omges eleverna ständigt av mycket ljud, bilder och text. Detta framhölls således också som en del av skolans filosofi. Lärare 1 menar att detta är och bör vara en del av elevernas tillvaro då staden de lever i har ett högt tempo. Hen menar att eleverna bör lära sig att hantera detta ständiga flöde av intryck och information.



Denna skola främjar följaktligen verklighetsbaserat lärande och att eleverna ska bli en del av det samhälle de lever i. De intervjuade lärarna var överens om att eleverna redan från början ska göras till aktiva medborgare. Man menade också att undervisningsstoffet ska vara av nytta för eleven. Undervisningen ska kännas meningsfull även i stunden och inte bara för ett kommande vuxenliv. Exempelvis jobbar hela skolan med ett projekt som heter ”Penny harvest” som är en insamling av pengar till utsatta människor i världen. Detta fungerar inte enbart som en insamling utan är också ett sätt att engagera eleverna till att tänka och tycka. Detta kan sedan bli en utgångspunkt för undervisning. Även ett arbete med att tillverka tygdockor till hemlösa barn i staden fungerar som utgångspunkt för lärande på olika plan.

Lärare 3 berättade om hur de arbetar med textskrivande som exempelvis arbetet med dikter och berättelser. Hen framhöll vikten av att temat är betydelsefullt för eleven för att hen ska kunna producera en text med djup. Barn tycker om att ha inflytande, menade Lärare 3. Därför är diktskrivande särskilt givande för dem, förklarar hen:

”We learn about poets who used their poetry to change social ideas. (...) So then I invite them by the end of the year to write poetry that might change people’s mind about something, some issue that they feel is important (...).”

Skrivämnena som tilldelas eleverna är således utformade i syfte att skapa engagemang hos dem. Dessutom är ämnena starkt knutna till skolans syn på mångfald i samhället. Ett exempel på detta är Lärare 3 som i sin skrivundervisning använde ämnet mångfald för att undervisa om hur en berättelse är uppbyggt:

“We talk about diversity and how can you write a story where someone is different from everybody. And you build the character, showing how they’re different, showing how it might be uncomfortable for them. And then the peak of the story is they decide that they want to make something different in their lives. And then the down loops in to resolution, how they change other people, or how they changed, or how someone helped them stand up for themselves.”

Eleverna ska efter genomgången praktisera det de lärt sig om berättelser och själva skapa en berättelse inom ämnet mångfald.

Ett av skolans syfte är att skapa en så verklighetstrogen undervisningsmiljö som möjligt, förklarade Lärare 1. Skrivämnenas utformning och det faktum att eleverna själva testat att vara författare är ett led i att skapa just detta, poängterade Lärare 3. Engagemang är oftast, även utanför skolans väggar, en bakomliggande faktor till en bra text. Om undervisningen i dikter nämnde Lärare 3 att dikter skrivs för att påverka, och det uppmanas även eleverna att göra i sitt diktskrivande. På detta sätt uppmuntras eleverna att vara aktiva medborgare som deltar i samhällsdebatten. Att skapa meningsfullhet i undervisningen, och att det ska finnas ett nyttovärde med allt som görs är således något som visar sig på många olika plan på denna skola.

## 7.12 Skolans individfokus

Vi frågade Lärare 4 vilken av skolans centrala tankar som var viktigast för hen. Lärare 4 svarade att skolans hyllning av individen var den mest betydelsefulla. Eleverna ska inse att de är unika och att vad som är speciellt och viktigt för just dem ska komma till uttryck och uppmärksammas. Detta genomförs rent praktiskt i klassrummet bland annat genom en uppgift som eleverna blir tilldelade. Uppgiften är att samla ihop ting hemifrån som är av betydelse för dem, för att sedan visa upp dessa för klasskompisarna och berätta om dem. Kompisarna

uppmuntras att kommentera och ställa frågor till eleven. Denna övning tränar eleverna i att uttrycka sig själva vilket är ett mål i sig, samtidigt som övningen även ger dem verktyg för att kunna uttrycka sig även i skrift.

En viktig aspekt av skolans individfokus innefattar deras syn på nyttovärdet i det som ska läras. Delar som en elev behöver träna på kanske en annan elev redan behärskar. Eftersom olika elever befinner sig på olika svårighetsnivåer innebär det att olika elever behöver träna på olika typer av saker. Med detta som grund menade Lärare 3 att det är slöseri med tid att ge alla elever likadana uppgifter. Hen understryker att det är viktigt att i detta arbete utgå från det eleverna redan kan, och hen menade också att det är vad learning by doing innebär.

För att kunna individualisera uppgifterna är en av förutsättningarna hög lärartäthet, säger Lärare 3. Lärare 2 förklarar att de små klasserna gör att lärarna på ett enkelt sätt kan få kunskap om elevernas individuella behov och förutsättningar, kunskaper som möjliggör individualisering. Det faktum att det finns två pedagoger i varje klass gör det ännu lättare för lärarna att individualisera, då läraren kan gå åt sidan med en elev utan att behöva lämna resten av klassen ensam, säger Lärare 4.

För Lärare 4 innebär skolans progressiva inriktning framförallt att som lärare se till elevens individuella behov och stötta dem i deras läroprocess. Hen värdesätter att kunna samtala med eleverna kring hans behov, exempelvis inom läsning då hen med en svag elev kan ta sig tid att läsa tillsammans och visa eleven hur man kan ljuda ut orden. Även de starka läsarna får egen tid med läraren. De starka eleverna utmanas för att kunna utvecklas vidare, exempelvis genom uppmuntran att läsa "uphill-books", berättar Lärare 4.

Flera av lärarna berättade att de tar sig tid att sitta själv med varje elev för att få syn på deras kunskaper inom Language Arts. Lärarna kontrollerar vid dessa tillfällen elevens läsförståelse och flyt i läsningen. Lärare 3 säger även att hen har som rutin att kontrollera elevernas stavning och fonetiska medvetenhet.

Lärare 2 arbetar som språkspecialist på skolan vilket innebär att hen arbetar enskilt med de elever som behöver extra hjälp med skrivning och läsning. Lärare 2 genomför även en omfattande avstämning på varje elevs språkförmågor innan de börjar i andra klass. På så vis får lärarna reda på var varje enskilt barn behöver för att fortsätta utveckla sina förmågor.

En del av individualiseringsarbetet på skolan innebär också att medvetengöra eleverna om deras egna inlärningsstilar. Lärare 3 berättade att hen arbetar aktivt med att få sina elever att lära känna sig själva som studenter, med särskild fokus elevernas lässtilar. En viktig del i processen att lära sig läsa handlar om att skapa rätt läsmiljö för sig själv, förklarade hen. Vissa läser bäst då de har musik i öronen andra när det är helt tyst. Det gäller att finna en bekväm miljö som känns rätt för just dig som elev, menade Lärare 3. Vidare sa Lärare 3 att det även är viktigt för eleverna att förstå att alla lär sig på olika sätt, och att man ska respektera varandras olikheter. Lärare 4 lyfte även denna aspekt och talade om för oss att hans elever ibland ställer frågor om detta:

"And sometimes the kids are saying: 'Why is he able to do that when I have to do this?'. 'Because he needs that right now and you need this.' (...) I have a girl who likes to create out of paper all day long, and she is allowed to, and in that way I can let her do that because I have this progressive environment that allows her to do that and then she is labeling things and writing words and she is making her story in that way verses someone else who does it in a different way."

### 7.13 Sammanfattning

The West School arbetar utifrån ett helhetsperspektiv på språk där förmågorna utövas i en meningsfull kontext. Eleverna görs aktiva genom det inflytande de har över undervisningen, samt genom de olika uttryckssätt som undervisningen möjliggör. Lärarna arbetar aktivt för att eleverna ska engageras i sin lärprocess, och uppleva nyttovärde i lärandet. Utflykter, studiebesök, lek och skapande utgör aspekter som tillsammans utgör erfarenhetsbaserat lärande, och skapar vägar in i skriftspråket.

## 8. Diskussion

Begreppet språk är mångfacetterat och vad det innebär att behärska ett språk innefattar mer än läs- och skrivfärdigheter; en tanke vi uppfattar praktiseras på The West School. Vi kommer i diskussionen beröra vad vi ser är viktiga aspekter i skolans arbetssätt, i förhållande till vårt syfte och våra frågeställningar. Detta diskuteras utifrån vår multimodala och progressiva utgångspunkt, samt utifrån litteratur inom läs- och skrivområdet.

### 8.1 Meningsfullhet

The West School förhåller sig tydligt till tanken om att skolan skall vara en plats som genomsyras av engagemang och meningsfullhet för eleverna. Meningsfullhet tror vi kan skapas på många olika sätt och vi tycker att det är viktigt att förstå att lärande sker överallt och hela tiden. Lärandesituationer uppstår i alla delar av livet, således även utanför skolans väggar. Sådant lärande som sker vid sidan av undervisningen kallar Dewey helt enkelt för vardagslärande. Dewey menar att man i skolan även skall värdesätta, och också ta lärdom av hur barnet lär sig i vardagen. Han poängterar att det finns ett värde i att "... studera hur barn spontant lär sig saker därför att det är nödvändigt för dem" (Wibaeus, 2003, s.72). Vi upplever att The West School arbetar mycket efter detta tankesätt då de i sin undervisning försöker utgå från eleverna, och försöker ge dem en äkta känsla av att det som ska läras är nödvändigt och meningsfullt för just dem. I undervisningen engageras eleven till att bli en aktiv och tänkande samhällsmedborgare. Genom exempelvis diktskrivning engageras de att påverka sin omvärld, och att se värdet i att utveckla skriftspråksförmågan. Dewey betonar nyttoaspekten i lärandet, något vi ser tydliga exempel på i The West School. Motivationen till att lära sig läsa och skriva ökar, om eleven förstår dess stora betydelse i dagens samhälle.

Språkundervisningen måste rättas efter de krav som livet ställer, och inte utgå från övningar som inte har någon verklighetsanknytning (Comenius i Lindö, 2002). Detta har också en grund i det Fast (2008) lyfter kring begreppet literacy. Även om läs- och skrivförmågan innebär kunskap om språkets uppbyggnad och form, handlar det samtidigt om så mycket mer. Det är viktigt att sätta läsandet och skrivandet i ett större perspektiv. Språkets form bör läras ut i ett sammanhang. Ren formell grammatikundervisning, som undervisas i en snäv kontext är inte givande för eleverna (Weaver, 1996). På The West School är undervisningen om språkets form en del av en större kontext, där det multimodala lärandet även spelar en stor roll. Ett exempel på detta är i projektet Sing it! Say it!, där eleverna utvecklar sin språkliga medvetenhet genom sång. Charader är ett annat multimodalt arbetssätt i vilket eleverna tränar grammatik genom att använda sin kropp.

Lärarna på skolan menar att då lärandet tar sin utgångspunkt i upplevelser, och kreativt skapande så som exempelvis utflykter, målade, sjungande, byggande, tillverkandet av dockor och projektbord, blir förmågan att skriva och läsa ett slags nödvändigt och användbart medel för att kommunicera och forska vidare. Här blir inte skrivandet och läsandet ett mål i

sig utan ett medel för att kunna förmedla och kommunicera, och detta upplever vi som en bra utgångspunkt i arbetet i att lära en elev att skriva och läsa. Man kan ju fråga sig om man själv ser någon mening i att skriva om man inte har något att förmedla, eller att läsa om man inte har något man vill få reda på?

## 8.2 Varierande uttryckssätt

Lärarna menar att elevernas största trygghet ligger i talspråket och i de praktiska uttryckssätten så som leken, byggandet och bildskapandet osv. Precis som Dewey (2008) uttrycker, är det önskvärt "... att barnets första kontakt med mera teoretiska ämnen på schemat sker genom förmedling av dessa (praktiska) verksamhetsformer" (s. 51). Läs- och skrivförmågan ska, utifrån talspråket och de praktiska uttryckssätten, få växa fram i lugn och ro menade lärarna. Praktiska ämnen bör integreras i undervisningen för att på så sätt skapa en rikare och mer varierad lärmiljö. Vi lär oss bättre då vi använder flera sinnen och då kunskap sätts i ett sammanhang (Frykholm, 2007). Exempelvis utgör färger ett sinnesintryck som enligt Lärare 4 syftar till att förtydliga strukturer inom skriftspråket. De ord som uppvisas i olika sammanhang i klassrumsmiljön är indelade i stavelser som presenteras i olika färger. Enligt Lärare 4 gör orduppdelningen det lättare för eleverna att läsa längre ord. Vi anser att färgerna kan utgöra ytterligare ett led i detta.

Vi är multimodala varelser som behöver varierande lärmiljöer för att kunna ta till oss kunskap på bästa sätt (Liberg, 2007). Skolan kan bli en mer givande och motiverande plats för eleverna, om undervisningen utformas utifrån ett multimodalt perspektiv. Eftersom flera sinnen och uttryckssätt används i en sådan undervisningsmiljö menar vi att olika lärstilar tas i beaktning samtidigt som en variation skapas. Om lärandeobjektet är att förstå en receptbeskrivning, är det förutom läsandet av texten också av betydelse att tillaga, smaka och lukta, för att kunna bilda förståelse. Inläringen blir mest givande då flera sinnen får samspela. Vidare är ett erfarenhetsbaserat lärande en förutsättning för att olika sinnen ska kunna aktiveras.

## 8.3 Skapande

Lärare 3 berättade att hen inte ser lika stora möjligheter att arbeta progressivt i Language Arts, som i andra ämnen, exempelvis matematik. Hen förklarade att språkämnet försvårar en progressiv pedagogik eftersom det kräver att det finns någon som förmedlar information till eleverna, vilket hen menar gör dem passiva till viss del. Vi fick ingen möjlighet att fråga hur Lärare 3 själv definierade begreppet progressiv. Vi uppfattar emellertid hens uttalande som att hen åsyftade enbart det erfarenhetsbaserade lärandet, och inte de övriga aspekterna som innefattas i den progressiva pedagogiken.

Trots Lärare 3's uppfattning om språkämnets begränsningar nämnde hen förslag på hur undervisningen i ämnet faktiskt kan göras mer erfarenhetsbaserat, exempelvis genom att eleverna får spela spel och göra charader. Vi har emellertid sett fler exempel på erfarenhetsbaserat lärande inom Language Arts. Lärare 3 betonade ett flertal gånger att hen anser det viktigt att eleverna får praktisera sina språkkunskaper genom att ta sig an en viss roll. Hen nämnde att de får testa på att vara författare och skriva en berättelse, att vara en poet och skriva dikter och att vara en lärare och undervisa grammatik för sina klasskamrater. Vi har kommit att se att erfarenhetsbaserat lärande är ett naturligt inslag i den undervisning vi erfarit i den svenska skolan, då teorin inom språket alltid följs av en praktisering. Således hänger teori och praktik tätt samman, vilket tydligt kan exemplifieras då en sagas struktur lärs ut; teorin innebär början-mitten-slut medan praktiken innebär att författa en egen saga.

Under intervjun med Lärare 4 berättade hen att den progressiva miljön, gör att elever tillåts att utgå från sina egna intressen. Hen gav ett exempel på en elev som gillar att skapa saker av papper, och att elevens papperskreationer blir en utgångspunkt för skrivande. Eleven engageras till skrivning av läraren som uppmuntrar hen att sätta ordetiketter för att beskriva det hen skapar. Lärare 2 menade att uttryck i konst och bild kan utgöra skrivprocessen för de yngsta skribenterna. Läraren har en betydande roll att stimulera eleven till bildberättande, vilket har som syfte att leda till skrivande (Calkins, 2010). Bildberättandet framhöll Lärare 2 som en del i skolans idé om att läs- och skrivinlärning inte bör stressas fram. De menade att alla elever ska få möjlighet att utvecklas i sin egen takt. En förutsättning som möjliggör detta, menar Lärare 2, är att skolan inte behöver följa statligt styrda kursplaner. Således kan The West School utforma egna kursplaner, där kunskapskraven sätts av skolan själv. Detta är en förutsättning som inte finns i den svenska skolan, där även friskolor måste följa de centralt styrda kursplanerna. Det är en bra utgångspunkt att låta elever utvecklas i deras individuella takt, men vi ifrågasätter hur realistiskt det är. Kursplanen för svenska har tydliga kunskapskrav redan från årskurs tre.

Det är viktigt att eleverna lär sig att läsa och skriva i en tidig ålder då dessa förmågor utgör ett fortsatt lärande i alla ämnen. Samtidigt upplever vi att denna inställning till läsning och skrivning kan vara problematisk då den kan sätta press på eleverna att utveckla dessa förmågor i en viss takt. Detta forcerande kan ha en negativ påverkan på elevernas inställning till läsande och skrivande. De krav som finns på eleven inom skolan, såsom skolplikt och kunskapskrav, ställer även krav på den utbildning som ges, hävdar vi. Undervisningen måste hålla en hög kvalitet och vara motiverande för eleven. Vi tror att då skriftspråkandet sätts i ett, för eleven, meningsfullt sammanhang, och då läsande och skrivande är ett medel och inte ett mål i sig möjliggörs ett mer effektivt och givande lärande.

The West School använder sig exempelvis av byggklossar och Lego i språkundervisningen, för att förtydliga och synliggöra språkets struktur. Vi människor är multimodala och skapar mening genom olika sinnesintryck (Liberg, 2003). I detta fall används känsel och syn för att medvetengöra eleverna om hur skriftspråket byggs upp av delar som bildar en helhet. Att likna en text, bestående av bokstäver och ord, med en konstruktion som består av mindre bitar, anser vi är en tydlig metod som gör det abstrakta skriftspråket mer konkret för eleverna. Konkretionen av språket innebär att eleverna får utforska språkets form på ett experimentellt sätt, menar vi. De får då möjlighet att laborera med olika klossar för att förstå sig på skriftspråkliga strukturer så som ord och dikter. Vi ser en tydlig koppling mellan detta laborerande och erfarenhetsbaserat lärande (Hartman m.fl. 2003).

Dewey (2003) menar att undervisning inte ska särskilja arbete och fritid, på liknande vis menar Calkins (1995) att undervisningen inte bör skiljas från det vardagliga livet. Elevernas erfarenhetsvärld är enligt intervjupersonerna någonting som man som lärare bör utforma sin undervisning efter. Byggklossar och Lego återfinns i många barns vardag, menar vi, och därför ser vi ytterligare fördelar med att använda detta material även i skolmiljön.

## 8.4 Helhet

Genom intervjuer och observationer, har vi fått uppfattningen om att The West School framförallt arbetar utifrån ett tankesätt som grundar sig i metoden whole-part-whole (Längsjö & Nilsson, 2005). Exempelvis arbetar de mycket utifrån upplevelser, som kan ses som en form av helhet. Denna helhet bearbetas exempelvis genom att eleverna får rita bilder och skriva beskrivande ord till bilderna. De beskrivande orden sammanfogas till en text, om eleven är mogen för detta. Ord som återkommer ofta och som eleven behöver i sitt skrivande

skrivs upp på en så kallad "word wall". Då elevens ord sedan sammanfogas menar vi att man går från delen tillbaka till helheten. Vi anser att detta tankesätt även återfinns i Sing it! Say it!. Sångtexten är då helheten, genom sång och lek bearbetas den och läraren tittar tillsammans med eleverna på enstaka ord och bokstäver, således delarna. Man återkopplar till helheten genom att återigen tillsammans sjunga sångerna. Vidare ser vi även tydliga kopplingar mellan Sing it! Say it! och LTG. I enlighet med LTG-metoden utgår texten från elevernas idéer, och läraren skriver ned texten som eleverna diktarar.

## 8.5 IKT

I arbetet med Sing it! Say it! används en Smartboard, och Lärare 3 använder sig stundtals av en projektor i Language Arts. Genom våra intervjuer och observationer, framgick det dock att lärarna generellt ansåg att IKT inte hörde hemma i ämnet Language Arts. Vår föreställning innan vi besökte The West School, var att användandet av IKT skulle vara utbrett på skolan. En av anledningarna till att vi trodde det, var att vi ansåg det finnas tydliga kopplingar mellan IKT och den progressiva pedagogiken som skolans filosofi grundar sig på. Den erfarenhetsbaserade teorin om att man lär sig bäst när man får skapa och vara aktiv, kopplar Selander (2008a) i hög grad till de möjligheter som finns att exempelvis själv konstruera och skapa digitala framställningar. I det multimodala perspektivet framhålls IKT som ett viktigt redskap i undervisningen, eftersom det finns stora möjligheter att använda sig av olika sinnen (Liberg, 2007).

Lärarna uttryckte att eleverna använder sig av exempelvis datorer och surfplattor i sådan omfattning hemma, att de inte ansåg att det var nödvändigt att använda det så mycket i undervisningen. Vi tolkar det som att lärarna anser att eleverna redan behärskar användandet av olika slags teknik. Dessutom kan man tolka det som att lärarna menade att eleverna redan utsätts tillräckligt för teknik på fritiden och att de inte bör utsättas för det mer än nödvändigt då detta kan vara negativt för deras fysiska hälsa. Dewey förespråkar dock att det som lärs i skolan, inte bör vara avskilt från hemmet eller samhället i stort (Hartman m.fl. 2003).

Undervisningen kan inte se likadan ut i en värld av förändring, och undervisningen måste anpassas till de kunskaper som i dagsläget ses som användbara (Hartman m.fl. 2003). Således ställs det stora krav i dagens samhälle på att man som medborgare behärskar användandet av IKT. Med detta som bakgrund anser vi att skolan bör utvecklas i takt med samhället och att undervisningen ska vara verklighetsförankrad. Därför ser vi att IKT borde ha en självklar plats i skolan. Lärare 1 förklarade att undervisningen på The West School har som mål att vara så verklighetstrogen som möjligt. Vi anser att denna strävan inte återspeglas i skolans syn på IKT. Vi ser att användandet av IKT erbjuder variation i undervisningen där olika sinnen och uttryckssätt används.

## 8.6 Fysisk och psykisk miljö

The West School's miljö, både den fysiska och den psykiska, representerar ett tänkande om att eleven ska sättas i centrum. Miljön har en betydande roll för barnets kunskaps- och personlighetsutveckling och vi ser därför att det är av betydelse att diskutera huruvida miljön påverkar elevernas läs- och skrivutveckling. Barnet bör omges av en miljö som främjar läsande och skrivande (Lindö, 2002, Längsjö & Nilsson, 2005, Fast, 2008 & Calkins, 1995). Det vi frågar oss är hur man utformar en sådan miljö och huruvida denna miljö passar alla elever?

På The West School har det eleverna skapar en betydande roll i klassrummets fysiska utformning. Allt som eleverna producerar används på något sätt i undervisningen och i den omgivande miljön. Detta blir också ett led i det som utgör den psykiska miljön, då utformandet signalerar för eleverna att deras prestationer är värda att uppmärksammas. I samma positiva anda fungerar kommunikationen mellan lärare och elever. Lärarna bjuder in till samtal och visar därmed eleverna att deras berättelser, tankar och upplevelser förtjänar att ta plats i språkandets rum. Detta görs genom att läraren tar sig tid att lyssna på vad eleverna har att berätta om exempelvis sin färd till skolan, eller om det som byggts av klossar. Den här typen av samtalsklimat tänker vi liknar det som förekommer i elevernas hemmiljö. Dewey (2008) menar att detta möjliggör en dialog på lika villkor, som vi menar öppnar upp för en mer öppen och givande lärmiljö.

The West Schools miljö har många positiva aspekter, exempelvis sätts eleverna i centrum och undervisningen utformas efter dem. Detta ser vi som mycket positivt. Det vi dock också har kunnat se är en miljö som består av väldigt mycket intryck och som för oss upplevs som ganska rörig. Vi påstår inte att detta är en negativ lärmiljö, utan vi frågar oss om det är en lärmiljö som passar alla? Vissa elever behöver eventuellt en miljö som är mer avskalad från intryck. Dewey (2008) menar att alla människor lär på olika sätt, och så som vi tolkar det kan detta innebära att en elev behöver en mer avskalad miljö för att koncentrera sig och utvecklas. Samtidigt är elevgrupperna på The West School relativt små och det finns en hög lärartäthet. Vi tänker att detta möjligtvis kan uppväga en elevs eventuella koncentrationssvårigheter som orsakas av en miljö av för många intryck.

## 8.7 Slutsats

Syftet med vår undersökning var att finna nya, varierande sätt att undervisa på i läsning och skrivning som skapar lust för lärande. Vi har utgått från dessa frågeställningar som vi anser att vi funnit svar på:

- Hur ser läs- och skrivundervisningen ut på skolan utifrån dess progressiva pedagogik?
- Hur arbetar lärarna för att skapa läs- och skrivlust?
- Vilka förutsättningar ligger till grund för att den progressiva pedagogiken ska kunna fungera i praktiken, och vilka möjligheter ser vi med att arbeta utifrån denna pedagogik?

Undersökningen som vi genomfört har givit en tydlig uppfattning om hur The West School arbetar med läsning och skrivning utifrån den progressiva pedagogiken. Vi har genom vår studie fått flera nya uppfattningar om hur man i språkundervisningen kan skapa variation, engagemang och läs- och skrivlust. Vi har stärkts i vår åsikt att undervisning bör kopplas mer till elevernas erfarenheter och behov, och till det som motiverar och engagerar dem. Lärandet blir mer meningsfullt för eleverna om undervisningen synliggör deras behov av att kunna behärska skrivande och läsande. För att detta ska kunna förverkligas måste undervisningen sättas i en samhällelig kontext där eleverna upplever sig vara delaktiga. En undervisning som gör eleverna aktiva, anser vi är optimalt då vi står fast vid att man lär bäst genom att praktisera och på så vis använda flera olika sinnen som skapar en djup förståelse. Vår undersökning på The West School har visat att lärarna arbetar för att skapa en så meningsfull miljö som möjligt för eleverna, där den enskilde individens röst respekteras. Meningsfullheten

skapas utifrån ett helhetsperspektiv på språk och lärande, som tydliggör för eleverna vad det innebär att vara litterat.

Genom vår undersökning har vi kommit att se kopplingar mellan progressiva pedagogiken på The West School, och vår erfarenhet av undervisningen i den svenska skolan. På The West School byggs undervisningen exempelvis på upplevelser såsom utflykter och erfarenheter. Eleverna görs även aktiva på så vis att de praktiserar språkliga teorier såsom skrivandet av dikter. För oss är det en självklarhet att undervisningen utformas på detta vis. Vi har kommit till insikt att skrivning och läsning är mycket aktiva förmågor som enbart kan utvecklas genom erfarenhetsbaserat lärande. Således lär sig inte elever skriva och läsa genom att enbart inhämta information om teorin bakom de här processerna.

Vi ser flera möjligheter att använda oss av den lärdom vi fått av den progressiva pedagogiken, samt ser stort stöd i den svenska läroplanen (Skolverket, 2011). Där betonas vikten av att utgå från individens förutsättningar och behov, samt betydelsen av olika uttrycksformer. Samtidigt ser vi problematiken som kan uppstå då förutsättningarna inte är tillräckliga. Hög lärartäthet, små klasser, pengar och anpassade lokaler är enligt oss centrala förutsättningarna för att en progressiv pedagogik ska fungera. Individualiseringsarbetet innebär att läraren kan ta sig tid till varje enskild elev, flera gånger per dag. Detta kräver att flera pedagoger samarbetar och deltar vid lektionstillfällena. För att eleverna ska kunna utvecklas med utgångspunkt från deras egna intressen och behov, krävs dessutom små klasser och tillgång till material och lämpliga lokaler, menar vi. Vi ser att alla förutsättningar för en progressiv pedagogik inte finns inom den svenska skolan som vi erfarit. Det krävs mer resurser till skolan, som bidrar till att lärartätheten kan öka och klasserna kan minska. En ytterligare förutsättning för att kunna arbeta progressivt är kompetens bland lärare. Vi tror att denna kompetens finns bland en majoritet av utbildade lärare, men att den på grund av den resursbrist vi nämnt, inte ges möjlighet att tillämpa.

Vi upplever att det går att finna en "mellanväg", där den svenska skolan, trots brist på en del förutsättningar kan inspireras av den progressiva pedagogiken. På The West School finns möjlighet för varje elev att utgå från sitt eget intresseområde i läsande och skrivande. Vi menar att det skulle kunna vara möjligt att erbjuda elever i den svenska skolan det här, men dock inte i samma omfattning. Exempelvis tänker vi att man under olika lektioner skulle kunna erbjuda ett visst antal olika uttryckssätt för eleverna att välja mellan.

För att kunna vända den nedåtgående trenden av sjunkande resultat inom svenskämnet krävs nya sätt att se på språkundervisning. Vi ser att ett multimodalt perspektiv på lärande samt en progressiv pedagogik skulle kunna bidra till att elever uppnår bättre resultat och ett mer meningsfullt lärande.

## 9. Vidare forskning

Vidare forskning skulle kunna undersöka huruvida elever på skolor med progressiv inriktning når högre resultat än elever på andra skolor. Intressant hade även varit att undersöka den progressiva pedagogiken utifrån ett elevperspektiv där man kan få svar på hur elever upplever undervisningen. Vidare ser vi stor relevans i att ta reda på vilka möjligheter och vilken problematik som kan uppstå för elever med läs- och skrivsvårigheter i en progressiv skolmiljö.



## 10. Referenslista

### 10.1 Böcker

Calkins, Lucy. (1995). *Skrivundervisning*. Utbildningsstaden AB.

Calkins, Lucy, Hartman, Amanda & White, Zoe. (2010). *Berätta mer! Skrivundervisning för årskurserna F-3*. Daidalos.

Björk, Maj & Liberg, Caroline. (1996). *Vägar in i skriftspråket – tillsammans och på egen hand*. Stockholm: Natur och Kultur.

Dewey, John. (2008). *Mitt pedagogiska credo*. I Hartman, Sven, Lundgren, Ulf P, Hartman, Ros Mari. (2008). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och kultur

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik & Wängnerud, Lena. (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Nordstedts Juridik .

Fast, Carina. (2008). *Literacy – i familj, förskola och skola*. Lund: Studentlitteratur.

Hartman, Sven, Roth, Klas & Rönnström, Niclas. (2003). *John Dewey – om reflektivt lärande i skola och samhälle*. HLS Förlag

Imsen, Gunn. (2006). *Elevers Värld*. Studentlitteratur.

Lindö, Rigmor. (2002). *Det gränslösa språkrummet. Om barns tal- och skriftspråk i didaktiskt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Lundberg, Ingvar. (2005). *God läsutveckling: Kartläggningar och övningar*. Natur & Kultur.

Lundberg, Ingvar. (2007). *Bornholmsmodellen. Vägen till läsning. Språklekar i förskoleklass*. Natur & Kultur.

Längsjö, Eva & Nilsson, Ingegärd. (2005). *Att möta och erövra skriftspråket*. Studentlitteratur.

Rehnqvist, Gunilla & Svensson, Gudrun. (2008). *Lära om språk*. Malmö: Gleerups Utbildning.

Samuelsson, Stefan. (2006). *Skriftspråklig utveckling och dyslexi*. I Louise Bjar (red.). *Det hänger på språket!: Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.

Selander, Staffan & Rostvall, Anna-Lena. (2008). *Design och meningsskapande – en inledning*. Selander, Staffan (2008a). *Tecken för lärande – tecken på lärande. Ett designteoretiskt perspektiv*. I Rostvall, Anna-Lena & Selander, Staffan (red), *Design för lärande*. Norstedts akademiska förlag.

Selander, Staffan. (2008b). *Didaktisk design*. Seip Tønnessen, Elise (2008). *Multimodalt, medier och lärande*. I Selander, Staffan & Svärde-Åberg, Eva (red) *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärande*. Stockholm: Liber.

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Västerås: Edita  
Stensson, Britta. (2006). *Mellan raderna*. Diadalos.

Stukát, Staffan. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Trageton, Arne. (2005). *Att skriva sig till läsning – IKT i förskoleklass och skola*. Liber: Stockholm

## 10.2 Artiklar & Rapporter

Liberg, Caroline. (2003). *Att lära i en vidgad språklig rymd – ett språkdidaktiskt perspektiv*. I *Språk och lärande*. Rapport från ASLA:s höstsymposium, Karlstad, 7-8 november 2002. ASLA:s skriftserie nr 16. (22–36)

Liberg, Caroline. (2007). *Språk och kommunikation & Läsandet, skrivande och samtalande*. Frykholm, Clas-Uno. (2007). *Pedagogiska konsekvenser*. I Skolverket (red.). *Att läsa och Skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Liber.

Skolverket. (2012). *PISA 2012. 15-åringars kunskaper i matematik, läsförståelse och naturvetenskap*. Elanders.

SOU 1997:108 *Att lämna skolan med rak rygg. Om rätten till skriftspråket och om förskolans och skolans möjligheter att förebygga och möta läs och skrivsvårigheter*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

SOU 2012:65. *Läsandets kultur*. Stockholm: Fritzes Offentliga Publikationer.

Weaver, Constance. (1996). *Teaching grammar in the context of writing*. *The English Journal* 85(7), s.15-24

Wibaeus, Ylva. (2003). *Dewey läst idag – i ett didaktiskt perspektiv*. I Hartman, Sven (red.) *Dewey läst idag*. Gem-rapport nr 3, s. 70 - 97.

## 10.3 Websidor

Lukimat. (u.å.). Niilo Mäki Institute. Hämtad 2013-12-18  
<http://www.lukimat.fi/lasning/informationstjanst/undervisning-i- /undervisningsmetoder-for-nyborjarlasare>

## 11. Bilagor

### 11.1 Bilaga 1

#### Structure

- 1 How many students are in each class?
  - 1.1 Does the size of the classes play an important part?
  - 1.2 If yes, in what way?
- 2 Do you teach each subject separately or are they integrated?
- 3 How much time do you have for planning each lesson?
- 4 How important is the classroom environment?

#### Theory and methods, language development

- 1 Can you tell us about what John Dewey's theory means to you?
- 2 Can you tell us what the "learning by doing" –theory means to you?
- 3 How is the learning by doing-pedagogy used in language teaching?
- 4 What teaching methods do you consider the best concerning language development?  
(Bottom-up, top-down)
- 5 Can you describe how you start working with developing reading skills?
- 6 Can you describe how you start working with developing writing skills?
  - 6.1 We found it interesting to read about "Sing it! Say it" –a project in your school. This was a new way of teaching for us. Can you describe other activities/ways/projects used for language teaching?
- 7 How are the lessons structured?
  - 7.1 Are there some reoccurring components?
  - 7.2 Do you use special teaching material in language classes?
  - 7.3 Do the students work in groups or individually?
  - 7.4 How much influence do the children have on the content of the teaching?
- 8 We found it interesting to read about individualization on your website; that teaching and learning begins with the needs, strengths, questions and diverse life experiences of the student. How do you practice this? How is the teaching individualized?
  - 8.1 Is this type of pedagogy suitable for all students?
  - 8.2 How do you work with students who have reading and writing difficulties?
- 9 Is there something you would like to add considering how you work with language development at The West School?

## 11.2 Bilaga 2

### Observationsmall Alternativ 1

Hur ser klassrummet ut?



Bord



Stol



Soffa



Fåtölj



Matta



Hyllor/skåp

Vad finns på väggarna?

---

---

---

---

---

Vad handlar lektionen om? Helhet – mål

---

---

---

Annat

---

---

---

	Början A	Början B	Mitten A	Mitten B	Slut A	Slut B
Hur är lektionen upplagd? Helhet						
Hur är lektionen upplagd? Detaljerat						
Vilka läromedel används?						
På vilket sätt används läromedlen?						
Av vem används läromedlen?						

Grupparbete eller enskilt arbete?					
Lärarstyre eller elevinflytande?					
Elevernas agerande?					
Hur är eleverna placerade?					
Uttrycksätt?					

Vad gör läraren? Berättar beskriver, uppmunar, uppmuntrar?					
Hur talar läraren och till vem? En till en, par, helklass?					
Vad använder läraren för ord?					
Vad handlar lektionen om? Vad ska läras? Delmål?					
Annat?					

### 11.3 Bilaga 3

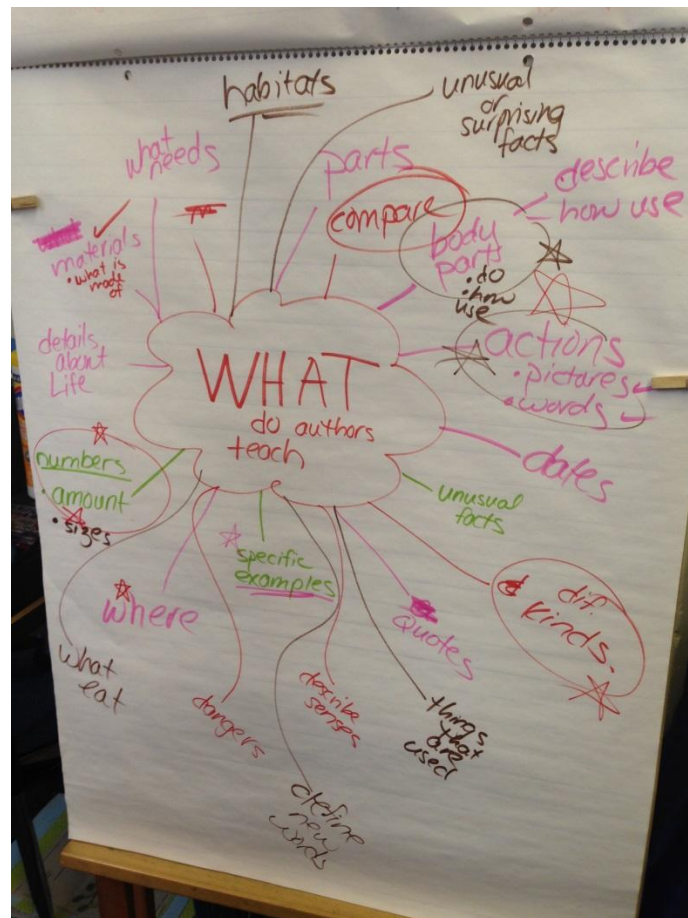


Bild 1. Tankekarta över elevers uppfattning om vad man kan lära av en författare.



Bild 2. Elevers bokrecensioner.





Bild 3. Läsböcker uppdelade efter svårighetsgrad.

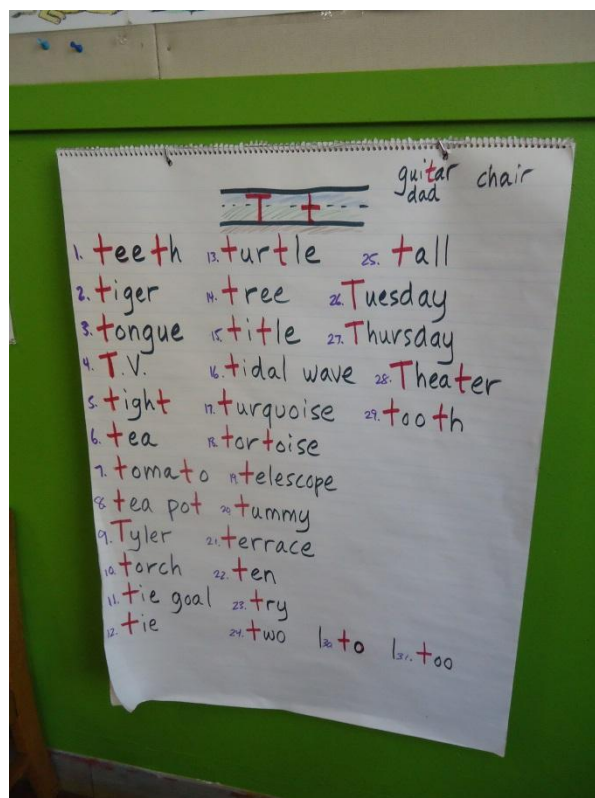


Bild 4. Ord innehållandes bokstaven T, som elever valt ut.

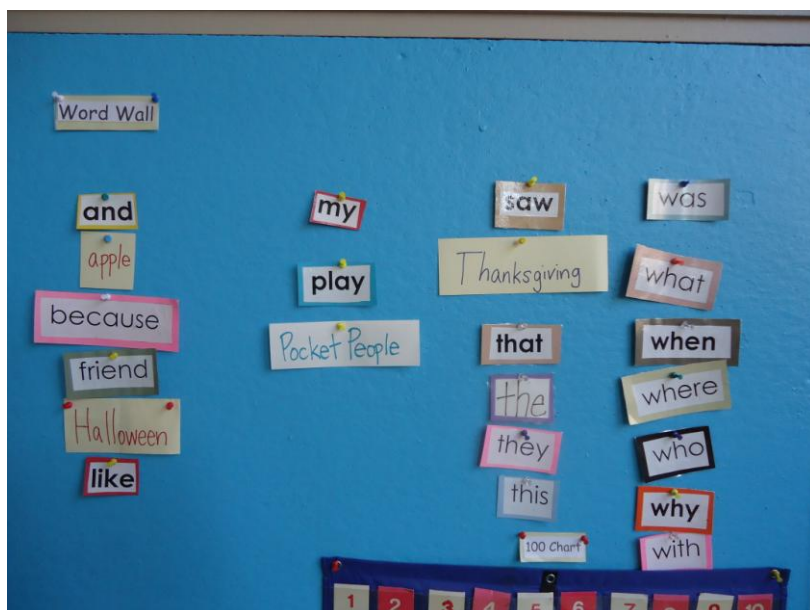


Bild 5. Word wall med vanligt förekommande ord.



Bild 6. Schema med ord indelade i färg som representerar stavelser.

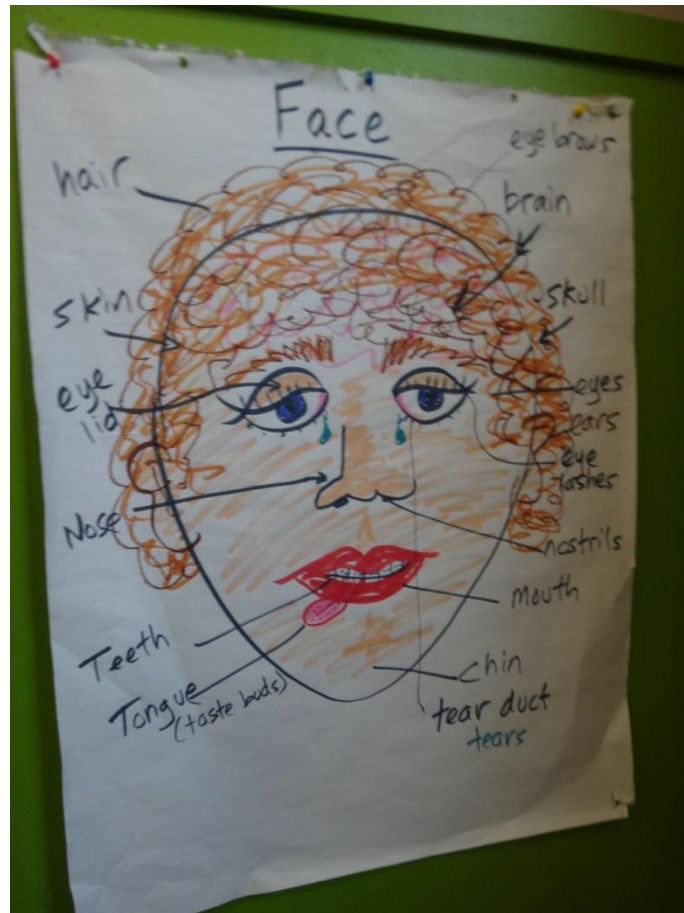


Bild 7. Ordetiketter på en bild.

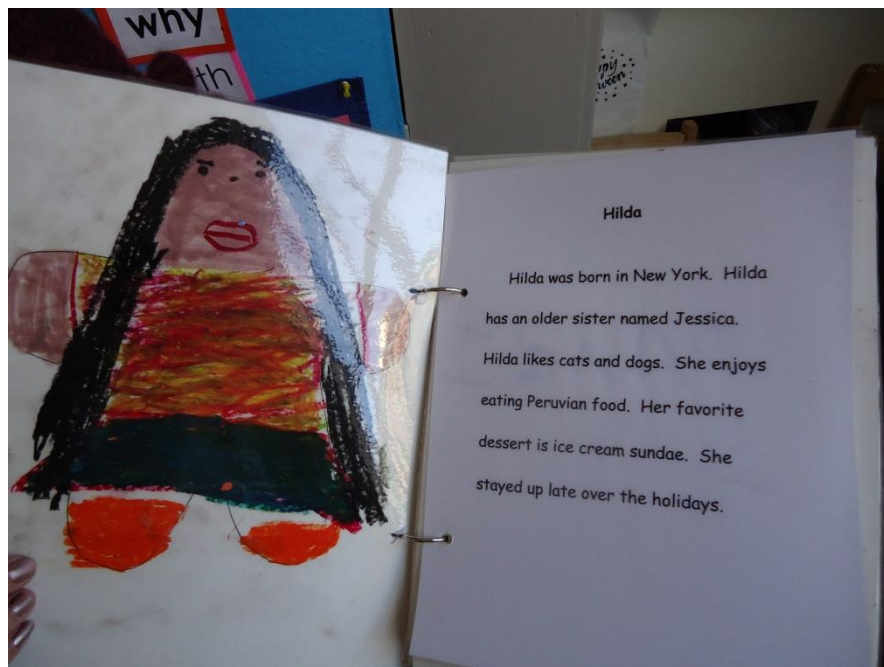


Bild 8. Skrivprojekt om en docka.







Bild 11. Sångtext uppdelad i meningar och omkastade ord.



Bild 12. Konstruktioner av byggklossar gjorda av elever.



Bild 13. Projektbord föreställande en del av Central Park.

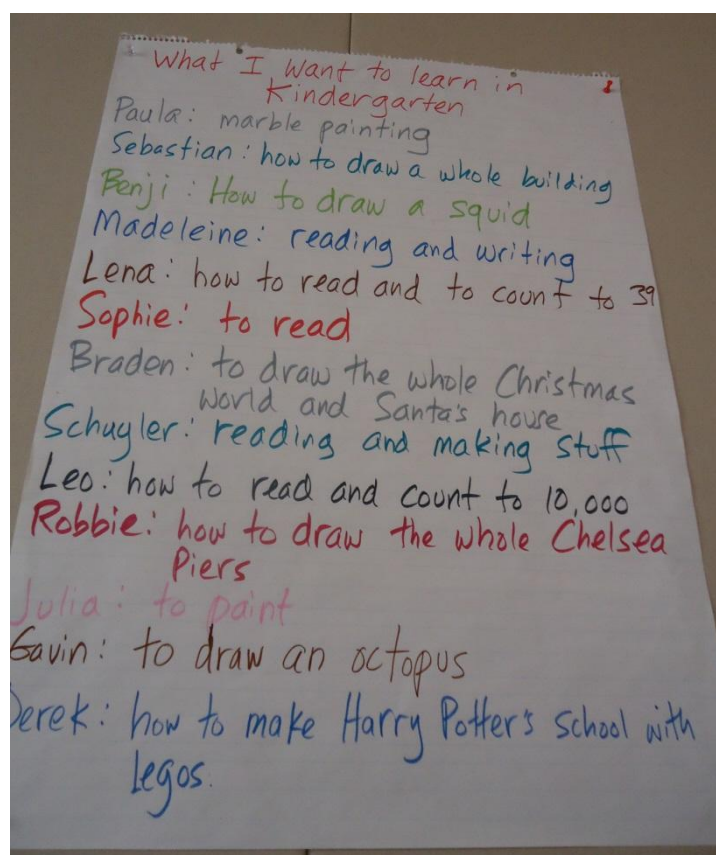


Bild 14. Citat från elever.